

Simone Tiemi Hashiguti

**Subjetividade brasileira e aprendizagem de línguas estrangeiras:
um estudo discursivo**

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na Área de Ensino – Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini

Universidade Estadual de Campinas
Instituto dos Estudos da Linguagem

2003

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

H273s	Hashiguti, Simone Tiemi Subjetividade brasileira e aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo discursivo / Simone Tiemi Hashiguti. - - Campinas, SP: [s.n.], 2003. Orientadora: Carmen Zink Bolognini Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1. Análise do discurso. 2. Memória 3. Inconsciente. I. Bolognini, Carmen Zink. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.
-------	--

Banca examinadora:

Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini

Profa. Dra. Maria Rita Salzano Moraes

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Campinas, 23 de outubro de 2003

Com carinho, dedico este trabalho:

À minha *Caríssima*, Anice, pelo carinho, apoio e
companheirismo incondicionais.

À minha mãe Yaye, que me deu meus primeiros lápis e
cadernos e a vontade eterna de estudar.

Ao meu pai Mitoshi, pelo amor de pai.

À Thaís, de cujos alegres anos de infância tive o
privilegio de participar.

À Gabi, que me conferiu nova experiência de amor.

Ao Cal (in memoriam), de quem recebi mais amor e
afeto do que jamais poderia merecer.

Agradecimentos

À Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini, pela dedicação, orientação e inestimável colaboração neste trabalho.

Ao Prof. Dr. John Robert Schmitz, pelas orientações primeiras, pelo exemplo de profissionalismo e humanismo e pelo incentivo à realização desta pesquisa;

Ao Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo e à Profa. Dra. Maria Rita Salzano Moraes, pelas contribuições ao enriquecimento deste trabalho.

Às Profas. Dras. Maria José Rodrigues Faria Coracini e Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci pelas sugestões de leitura e pesquisa;

À Carmen S. Parra L. Batista, pelo apoio incondicional e pelo sempre estar aí, nos diálogos com o Outro.

A todos os alunos e professores de línguas estrangeiras que participaram da pesquisa;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo incentivo à pesquisa e pela concessão da bolsa;

Aos meus colegas do Instituto e amigos queridos, pelas idéias e emoções compartilhadas.

Resumo

Ao aceitar que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é determinado pelo que constitui o sujeito nos níveis (a) social, isto é, sua fundação sócio-histórica através de uma nação, da memória discursiva que lhe constitui, e (b) individual, isto é, o que é da ordem do simbólico e do imaginário subjetivos (sugerida por Serrani-Infante, 1998), o presente trabalho objetiva verificar, através da análise de relatos de estudantes e professores de línguas estrangeiras, como se dá a conjunção dessa dualidade no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras no aluno brasileiro. O foco da pesquisa está, assim, (1) na discussão do que funda a memória constitutiva do brasileiro e o caracteriza como tal – e na análise de como essa fundação nacional se mostra latente nas relações estabelecidas com o estrangeiro; (2) na análise das formas como a língua estrangeira apreende o sujeito e é apreendida por ele, a partir do que sua constituição simbólica e imaginária permite; e (3) na análise de como (1) e (2) se interconstituem e condicionam a forma do processo de aprendizagem. O estudo é pautado, principalmente, na noção do sujeito histórico e do inconsciente (Pêcheux, 1969, 1991).

Com relação a (1), defendemos que, ao fazer parte de uma nação, o sujeito pode ser reconhecido pela mesma, fundando-se, neste caso, como cidadão; ou pode ser renegado, constituindo-se então como órfão, um filho sem pátria. Ao entrar no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o sujeito revive esta relação de filiação com a nação, num processo de re-constituição/re-fundação subjetiva, em que emergem, nos níveis simbólico e ideológico, questões referentes à essa constituição primeira, enquanto membro de uma nação e/ou de um povo. A depender do que lhe foi inscrito pela pátria-mãe, sua relação com a língua estrangeira será mais ou menos possível e maior ou menor será sua intensidade.

Em relação a (2), a idéia é a de que, além das questões desconhecidas sobre sua própria identidade nacional que se fazem involuntariamente mostrar, outras questões sobre sua própria constituição subjetiva (e.g.: relação com seu corpo na memorização e produção dos novos sons e significados da língua estrangeira; possibilidade de discussão de tabus etc.) são também possibilitadas de emergência, não de forma pacífica, mas sim, estabelecendo radicalmente a forma de relação com a língua e conseqüentemente a do próprio processo de

aprendizagem. Neste sentido, defendemos que o desarranjo que a língua estrangeira provoca no sujeito, e a forma como ele lida com essas mudanças, é que possibilitam também a relação mais ou menos integrativa com a língua.

Para chegar às considerações em (3), a pesquisa é feita através das análises de dois tipos distintos de dados: I) entrevistas e questionários aplicados a alunos e professores de línguas estrangeiras diversas (espanhol, italiano, alemão, hebraico, japonês, francês e inglês), e II) material de arquivo, como os textos de pareceres legislativos fornecidos pelo Ministério da Educação – MEC, que fornecem indícios dos discursos fundadores da relação do brasileiro com a língua estrangeira existentes na própria história do ensino desta disciplina no país. Ao fim da análise, uma ponte é estabelecida com a prática pedagógica de línguas estrangeiras no Brasil, apontando sugestões para o trabalho docente na área e levantando outros pontos de reflexão pertinentes para a mudança dos parâmetros de ensino atuais.

Palavras-chave: análise do discurso, sujeito, memória discursiva, inconsciente.

Abstract

This study aims at investigating the specificities of the process of foreign language learning by Brazilian students. The theoretical basis to support the research is the Discourse Analysis, commonly known as French Discourse Analysis, developed by names as of the philosopher Michel Pêcheux (1969, 1991). Such theory situates the student of foreign languages as a subject constituted at the exact place of the encounter of (a) his discursive memory and (b) his symbolic and imaginary self (theoretical consideration previously suggested by Serrani-Infante, 1998).

The concept of (a) is that of the inherent condition of interdependence between history and language existing before the subject himself and that is responsible for his foundation as such: there is not only language to speak of the subject even before his existence, but also a socio-historical reality which enables it to be given significance and to help found the subject as a subject of language. This reality is the association of political, economical and social aspects that characterize the nation's history in relation to its own people and to other nations. It is defended here that the subject is unable to develop a neutral relationship with any foreign language he may learn, for every relationship he is to build will be established within the limits of his discursive memory. The objective of this study is to find out what is distinctive of the discursive memory of the Brazilian student that can help determine the language learning process. It is also defended that the emergence of such a process causes the subject to relive the experience of being founded, and in some cases, the actual experience of being founded as a new subject.

The idea related to (b) is that the process of learning a foreign language is not only determined by the discursive memory of the subject but also by what results of his experiencing his unknown self. During the process, the subject experiences capacities and possibilities of his body that can only emerge in the contact with a language that is not the mother tongue. The way he encounters all the changes the foreign language causes on him in conjunction with what was established by (a) is, as believed here, what determines the level of commitment he may have with the language.

The data is constituted by (1) questionnaires and interviews applied to students and teachers of diverse foreign languages (French, Hebrew, Japanese, English, Italian, Spanish and German) and (2) archive material from the Ministério da Educação – MEC (*the Brazilian Ministry of Education*), which provides information about the history of the introduction and maintenance of foreign language as a subject in the curriculum of public and private schools in the country. The last part of the study presents a discussion on some pedagogical issues and provides some suggestions on classroom activities.

Key-words: discourse analysis, subject, discursive memory, unconsciousness

Índice

Introdução	17
Capítulo 1: Sobre os fundamentos teóricos desta pesquisa	
1.1 Noções em Análise do Discurso	23
1.2 Noções de língua materna e língua estrangeira	28
Capítulo 2: Brasilidade e ensino de línguas estrangeiras no Brasil	
2.1 O brasileiro e a relação com o estrangeiro	35
2.2 O ensino de línguas estrangeiras no país	40
Capítulo 3: Análise de dados	
3.1 A exclusão da língua: a ordem do coletivo	51
3.2 Conhecer, saber, incorporar	64
3.3 A aprendizagem na ordem do subjetivo: possibilidades de produção de sentido em LE	73
3.4 Coletivo e Subjetivo: Conclusões	82
Capítulo 4: Conclusão geral do estudo	
4.1 Sobre os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos na pedagogia de línguas estrangeiras no Brasil	89
4.2 Sugestões a partir deste estudo para a prática pedagógica de línguas estrangeiras	95
4.3 Derradeiras	102
Referências Bibliográficas	105
Anexos	111

Foi desindianizando o índio, desafricanizando o negro, deseuropeizando o europeu e fundindo heranças que nos fizemos. Somos, em consequência, um povo síntese, mestiço na carne e na alma (...)

(Darcy Ribeiro)

Introdução

A prática pedagógica é o lugar privilegiado para a reflexão sobre as teorias de aprendizagem e ensino e para a observação dos fenômenos mais variados. Como professor, é comum escutar dizeres do tipo: “Não sei nem falar português, quanto mais inglês”, “Já tentei aprender a língua outras vezes e não consegui.”, “O espanhol é fácil, mas o inglês é muito difícil.”, “Tenho dificuldade em falar.”, ou ainda “ Quanto tempo vai levar para eu conseguir entender os filmes?”. Essas questões geralmente levantam ao professor outras questões como: Por que é que a língua espanhola é mais fácil que a língua inglesa? Por que é que se fala tanto que não se sabe falar a própria língua materna? Qual é o significado do “saber línguas” que têm esses alunos? Para respondermos a tais questões, nossa reflexão, que não se atém a bases de pesquisa de ordem cognitiva sobre a aprendizagem de línguas, parte da relação entre o aluno e a língua estrangeira.

Uma pesquisa sobre os estudos nesta área mostra que grande parte da bibliografia voltada para o assunto reside nas teorias sobre motivação e sobre crenças. Nos estudos sobre motivação, o cunho teórico vem dos estudos realizados pela Psicologia Social da Linguagem e pela Sociopsicologia da Linguagem, e encontram em Williams e Burden (1997) e Gardner e Lambert (1972) alguns nomes de referência. Nos estudos sobre crenças, encontramos trabalhos realizados, por exemplo, por Richards e Lockhart (1994) e Kern (1995). Para tais linhas teóricas, entretanto, a noção de aluno que permeia as análises é a de um indivíduo consciente, dono de uma vontade de aprender e de participar de grupos sociais, movido por motivações internas e externas que, no conjunto, definem o sucesso ou insucesso da aprendizagem.¹

¹ Podemos encontrar em Gardner e Lambert (1972:132), a seguinte afirmação: *Social psychologists would expect that success in mastering a foreign language would depend not only on intellectual capacity and language aptitude but also on the learner's perceptions of the other ethnolinguistic group involved, his attitudes towards representatives of that group, and his willingness to identify enough to adopt distinctive aspects of behavior, linguistic and nonlinguistic, that characterize that other group. The learner's motivation for language study, it follows, would be determined by his attitudes and readiness to identify and by his orientation to the whole process of learning a foreign language.* E ainda em Kern (1995:71): *Research on students' beliefs has evolved out of a more general interest in learner characteristics (including factors such as personality, motivation,*

De forma diferente tratam o mesmo assunto Serrani-Infante (1998a) e Revuz (1998). Para as autoras, a relação do aluno com a língua estrangeira não se resume a tomadas de atitudes para com a língua e seus falantes e à dependência de fatores externos para que um aluno esteja disposto a adquirir a LE, tampouco a uma relação consciente com a língua. A diferença está nas próprias formas de conceber o sujeito e a língua estrangeira. Para Serrani-Infante, o encontro do sujeito com uma língua estrangeira é um deslocamento da posição do sujeito de enunciação em sua língua materna para a posição de sujeito de enunciação na língua estrangeira (op. cit.:145): *Ao falar, o sujeito representa o mundo (e se representa) por imagens construídas na cadeia lingüístico-discursiva. Quando se toma a palavra de modo significante (tanto em L1 como em L2), toma-se uma posição enunciativa, que dirá respeito a relações de poder e processos identificatórios.* Para Revuz (op.cit.:215) a relação do aluno com a língua estrangeira é permeada pela noção de confronto: o confronto entre o que lhe foi instaurado pela língua materna e que a língua estrangeira desarranja: *A língua estrangeira, objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua. O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Esse confronto entre a primeira e a segunda língua nunca é anódino para o sujeito (...).*

Nosso estudo, que também é de ordem discursiva, se apóia, primeiramente, em dois pontos cruciais para a reflexão da relação sujeito/língua estrangeira: o primeiro é a própria noção de sujeito do discurso, e o segundo, a noção de sentido. Como sujeito do discurso, o aluno deixa de ser considerado o indivíduo centrado, origem do saber, que é capaz de aprender a língua estrangeira em tempo recorde, como acreditam muitos alunos e professores corrompidos pelas idéias embriagadoras das mídias que vendem alguns dos vários cursos de línguas. Pela visão discursiva, o aluno é o sujeito de incertezas, de incompletude, de equívoco, de afiliações ideológicas e históricas. Ele tem uma história própria com a língua estrangeira e

learning style, and language aptitude) as they relate to language acquisition. Rather than treating language learners as a monolithic, homogeneous group, scholars in this area of second language research examine differences among learners, hoping ultimately to determine what kinds of instructional environments might best suit different types of individuals.

uma história própria de constituição subjetiva dentro de uma história maior, a história do seu grupo sócio-cultural. Como parte constitutiva do sujeito, a história, que engloba todas as relações políticas, econômicas e sociais entre os países e povos é aqui considerada fator fundamental para a reflexão sobre os fenômenos de aceitação, recusa, sucesso e insucesso envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e pelos movimentos de filiações a diferentes línguas². Como sujeito do discurso, aceitamos sua condição de sujeito do inconsciente, fundado por linguagem, símbolos e processos imaginários que, ao instituírem-no como tal, inscrevem também a história de sua nação e sua própria história individual e instituem as possibilidades de relação com a língua estrangeira.

A noção de sentido, da mesma forma, não pode ser dissociada de uma relação direta com a história e a ideologia, pois falamos aqui em *produção de sentidos*, isto é, de sentidos que só existem porque são produzidos por sujeitos. Como afirma Pêcheux (1988:160), *o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)*. Ao falarmos em sentidos produzidos por sujeitos, aceitamos exatamente a pluralidade de sentidos, a possibilidade da *disseminação de sentidos*³. Os sentidos, portanto, não podem ser resgatados ou serem unos, e o reconhecimento desta realidade do signo lingüístico, quando da produção

² Num âmbito nacional, tomemos como exemplo a tão mencionada necessidade hoje de sabermos a língua inglesa para dar conta do manuseio das tecnologias em informática e outros setores que são dominados pela tecnologia e imperialismo norte-americanos no mercado mundial, que substituiu o ensino da língua francesa, que ocorreu no Brasil até meados da década de 70, quando a mesma ocupava o status de língua de intelectualidade. A esse respeito, conferir o capítulo 2.2 deste volume.

³ Em concordância com Derrida (1972, trecho traduzido e comentado por Coracini (em Coracini, 1995:16), preferimos utilizar este termo ao termo *polissemia* para explicitar a multiplicidade de sentidos, pois segundo o autor, *polissemia* carrega a idéia de existência de um sentido uno, tutor de outros sentidos possíveis na linguagem, enquanto o emprego do termo *disseminação* possibilita a noção de um trabalho de interpretação que é natural e incessantemente criativo.

de sentidos em língua estrangeira, é que pode apresentar-se como algo realmente chocante ao sujeito.

A produção de sentidos é de fato um dos maiores problemas que os professores de línguas estrangeiras encontram dentro da sala de aula. Como fazer com que determinados exercícios e atividades ganhem sentido pelos (e não “para”) alunos, fazendo a língua estrangeira se inscrever em suas memórias? Como fazer com que a língua se inscreva na memória discursiva do aluno e que ela possa ser pronunciada com autoria, como sugere Serrani-Infante, que ela seja enunciada por um sujeito de enunciação? Como conseguir trabalhar com a não-transparência da linguagem e a impossibilidade da literalidade de sentidos, quando todos os que compram as inverdades das mídias assim acreditam e assim se frustram? Essas são algumas das indagações que vão permear este estudo.

Nosso segundo ponto de apoio teórico vem das noções de língua materna e língua estrangeira e de como o sujeito apreende e é aprendido por cada uma delas. No primeiro caso, a língua tem o papel fundador, isto é, funda o sujeito como tal, pois ela é a estrutura e o acontecimento (Pêcheux, 1969) que possibilitam a entrada do sujeito no mundo social e da linguagem. No segundo caso, a língua é a estrutura que desarranja o que a primeira instaurou porque demanda que o sujeito se relacione com uma língua de estrutura e memória discursiva distintas das que lhe constituem e que se confronte com as ilusões que o regem: a ilusão de que o que diz não tem sentido único e de que ele não é a fonte do saber (Pêcheux, 1975). Por tais razões, veremos, a língua estrangeira permanece para o sujeito, em alguns casos, somente como estrutura, e nunca como acontecimento.

Para chegar de fato à reflexão sobre a transposição dos conceitos aqui discutidos para o trabalho pedagógico na sala de aula de língua estrangeira, o presente estudo segue a seguinte organização: no Capítulo 1, realizamos uma revisão bibliográfica em Análise do Discurso de textos de base como os de Pêcheux (1988, 1991) e Orlandi (1998), centrando nossa atenção na discussão sobre os termos: *discurso*, enquanto materialidade histórica e estrutura lingüística; *sujeito*, enquanto constituído pela e na linguagem, interpelado pela história e pela ideologia; e *memória discursiva*, enquanto a realidade histórica e lingüística que existe antes do sujeito e que é condição para a constituição subjetiva. No mesmo capítulo, ocorre também a necessária

discussão sobre os termos língua materna e língua estrangeira a partir da abordagem discursiva. Para isso são discutidos os textos de Dabène (1994), Melman (1992), e a leitura de Lacan por Fink (1998).

O capítulo 2 trata de dois aspectos. O primeiro é a relação do brasileiro com o estrangeiro. Partimos de um estudo sobre a constituição da nação e do povo brasileiro, através da leitura dos textos de Calligaris (1996), que interpreta o Brasil através do seu olhar psicanalítico e estrangeiro, da coletânea organizada por Sousa (1999), sobre leituras do sintoma social no Brasil e da coletânea de Orlandi (1993), sobre os discursos fundadores do país. O segundo é o exame das políticas de ensino que vêm sendo aplicadas ao ensino de línguas estrangeiras no país pelo Ministério da Educação – MEC. O objetivo é o de traçar um paralelo entre a história do desenvolvimento da nação e a evolução dos parâmetros de ensino de línguas estrangeiras que vêm sendo utilizados no país para que seja possível termos um melhor entendimento dos fenômenos de aprendizagem encontrados nos dados, que remetem diretamente aos discursos fundadores da subjetividade brasileira e da relação com a língua estrangeira e que estão sempre a produzir efeitos no processo de aprendizagem.

O capítulo 3 aborda diretamente a análise dos dados e discute os resultados num olhar sobre o que é do coletivo, ou seja, do sintoma social, da memória discursiva constitutiva do povo brasileiro, e o que é do particular, do nível do simbólico individual e que é desarranjado pela língua estrangeira, pois como já explicitado, acreditamos que a forma do processo de aprendizagem da língua se dá no espaço de interconstituição desses dois fatores. Discorremos, neste capítulo, sobre algumas das importantes conclusões a que pudemos chegar. A primeira delas se refere à noção de *maturidade histórico-ideológica* com a língua estrangeira, que diz respeito à existência de um processo de *comprometimento ideológico* do sujeito, isto é, de mudanças de posição subjetiva na relação com a LE que lhe permite *conhecê-la*, *sabê-la* ou *incorporá-la*. Tais noções de conhecimento da língua são discutidas no mesmo capítulo, que pontua também como os discursos fundadores do país se repetem ao longo do processo de aprendizagem, como que a garantir, através da recorrência, sua existência e seu caráter fundador. É no mesmo capítulo que ocorre a discussão de algumas das proposições de Freud

(1930) que nos auxiliam a entender melhor como se relacionam as ordens coletiva e subjetiva no sujeito.

O capítulo 4 traz finalmente a conclusão geral do estudo. Atentamos, nesta etapa, para a discussão das implicações desta pesquisa para a prática de ensino de línguas estrangeiras, isto é, para uma transposição dos conceitos aqui discutidos para a prática pedagógica. Para isso, realizamos também a revisão de alguns autores da área que desenvolveram pesquisas na mesma linha (Oliveira, 2002; Grigoletto, 2003; Coracini, 1992 e Moita Lopes, 2002) e cujos estudos nos podem auxiliar a constituir um quadro mais amplo das ideologias de ensino que regem a prática atual. Além disso, retomamos a discussão das ideologias de ensino de línguas estrangeiras no país, divulgadas pelo governo em documentos oficiais, estabelecendo uma relação com as idéias apresentadas nos outros capítulos deste trabalho. É válido explicitar que, no que diz respeito às sugestões que trazemos para o trabalho prático em sala de aula, pontuamos com maior ênfase os problemas de aprendizagem mencionados pelos próprios informantes da pesquisa.

Ao fim, a sessão de Anexos traz os modelos de questionários utilizados nesta pesquisa e também um conjunto de coletâneas das respostas dos informantes e de alguns trechos de entrevistas, para que o leitor possa encontrar mais dados que o auxiliem em seu exercício de leitura. Disponibilizamos também, na mesma sessão, alguns textos que se fizeram relevantes para a análise de dados e para as considerações teóricas e que consideramos interessantes para constar como material mais imediatamente acessível ao leitor.

Capítulo 1: Sobre os fundamentos teóricos desta pesquisa

1.1 Noções em Análise do Discurso

Esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da seqüência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo, como o próprio princípio do real sócio-histórico. E é nisto que se justifica o termo disciplina de interpretação.

(Michel Pêcheux)

Iniciamos o presente capítulo com a discussão de um trecho do capítulo “A forma-sujeito do discurso”, extraído da obra de Pêcheux (1983:163) intitulada *Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*:

Já observamos que o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina. Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

O trecho resume em poucas palavras algumas das relações entre noções fundamentais para a Análise do Discurso⁴ (AD, daqui para frente) e que também são fundamentais neste estudo. Começamos sua análise a partir da extração e discussão das proposições que o trecho fornece. A primeira é a de que *o sujeito é constituído e determinado por esquecimento*. O esquecimento, ou esquecimentos, de que falamos aqui são os esquecimentos fundadores do sujeito, discutidos pelo autor em 1975 (apud Maltby, 1990:170). O primeiro esquecimento, nomeado esquecimento no. 1, é o que diz respeito ao esquecimento de que o que dizemos já foi dito, isto é, é o esquecimento que cria a ilusão de que o que dizemos é original e de que somos unos, que cria a ilusão do logos (idéia retomada acima em *unidade (imaginária) do sujeito*). O esquecimento no. 2 é o que diz respeito ao esquecimento da pluralidade de sentidos, que permite a existência da ilusão de que o que é dito só tem um sentido. Isso se dá pela própria natureza do sujeito: como encontramos na segunda proposição, *o sujeito é interpelado como tal pela sua identificação com a formação discursiva que o domina e na qual ele se constitui*.

“Interpelar” já diz da ilusão de ser origem do saber, diz da presença de algo anterior ao sujeito que é necessário para que ele venha a ser como tal. A filiação a uma formação discursiva (que é aquilo que pode e deve ser dito dentro de uma determinada posição em uma determinada conjuntura) quer dizer da natureza do sujeito como ser ideológico. A ideologia é o que lhe possibilita ter *a sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas* (Op.cit.:162). Como sujeito da ideologia, sua inscrição e fundação através de formações discursivas é inerente. Dito de outra forma, o sujeito não existe como sujeito de discurso separadamente da ideologia, da história, do já-dito, pois é através deles que ele vê o mundo da maneira como vê (ou interpreta-o como ele o interpreta).

As terceira e quarta proposições dizem respeito ao interdiscurso propriamente dito: *o interdiscurso apóia a identificação do sujeito com a formação discursiva; o interdiscurso é o pré-construído e o processo de sustentação* (do sujeito como tal). Ao afirmar que o interdiscurso apóia e sustenta, mais uma vez vem à tona a noção de que algo já está lá, antes

⁴ Tratamos aqui da Análise do Discurso de linha francesa, que tem em Michel Pêcheux (1969, 1983) um de seus precursores.

do sujeito. Isto que é o que já existe, nomeado como interdiscurso ou memória discursiva, é o que retoma a noção do esquecimento no. 1 acima mencionado, ele é o *real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos*. (Pêcheux,1991:43).

As noções de formação discursiva e interdiscurso são fundamentais ao pensarmos a produção de sentidos. Os sentidos, como afirma Pêcheux (op.cit.1:161), se constituem em cada formação discursiva, nas relações que as palavras, expressões ou proposições mantêm umas com as outras dentro de uma mesma formação discursiva. O próprio autor exemplifica de forma clara (op.cit.2) como a expressão *On a gagné* (“ganhamos”), do advento da vitória de François Mitterrand como presidente da França em 1981, só ganha sentido para expressar quem ganhou e o quê a partir do momento em que é interpretada dentro de uma formação discursiva (no caso, o partido e os eleitores que apoiavam o candidato eleito) e de como a mesma expressão pode ganhar outros sentidos sendo interpretada dentro de outras formações discursivas (por exemplo, numa situação em que fosse enunciada pelos torcedores de um time de futebol) . Como afirma Orlandi (1998:21), o sentido depende do ato interpretativo: *há sempre interpretação e não há sentido sem interpretação*.

A última proposição a ser abordada é a de que *o sujeito re-inscreve aquilo que o determina no seu discurso*. A re-inscrição é exatamente o trabalho de interpretação do mundo do sujeito a partir da retomada do que lhe funda, a repetição de sua memória. Para entender melhor como funciona essa re-inscrição do sujeito, tomamos como base o trecho extraído de Orlandi (op.cit.:67) em seu trabalho sobre interpretação e trabalho simbólico:

Para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha. E com ela o equívoco, a ambigüidade, a opacidade, a espessura material do significante. Daí a necessidade de administrá-la, de regular as suas possibilidades, as suas condições. A interpretação, portanto, não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações.(...) O que a garante é a memória (...)

Isto é, o sujeito só produz sentido ao interpretar e só é capaz de interpretar pela sua memória, a memória que o funda como sujeito, sujeito social e histórico. Do trecho acima, também é importante a explicitação da palavra história como parte imprescindível na produção de sentidos. A AD, classificada como disciplina de entremeio (Pêcheux, op.cit.2) é a que estuda exatamente o discurso enquanto relação entre estrutura (da ordem do lingüístico) e acontecimento (da ordem do histórico), lugar no qual justamente se funda o sujeito. Assim, a AD trabalha com *os movimentos (gestos) de interpretação do sujeito (sua posição), na determinação da história, tomando o discurso como efeito de sentidos entre locutores* (Orlandi, op. cit.: 49), o que faz com que ao analista do discurso seja de interesse tanto o que é da ordem da língua quanto o que é da ordem da história.

Dentro desta inscrição teórica, talvez pudéssemos até mesmo afirmar que os dados de análise na AD são *atos* de análise, pois segundo Orlandi (op.cit.:36), o deslocamento da noção de dado para fato, permite à AD falar claramente em *acontecimento lingüístico* e *funcionamento discursivo*, isto é, permite tratar os dados como fatos históricos, sem que seja possível uma concepção de realidade histórica exterior à linguagem, ou de uma realidade lingüística separada da história. Entretanto, a noção de *fato* vem somente alicerçar a teoria que possibilita a prática e autorizar a entrada da noção da historicidade na língua. Na verdade, e como a própria autora afirma em seguida, o uso da palavra *dado* procede quando ela significa o texto a ser analisado, a materialidade lingüística, exemplar de uma realidade discursiva.

As noções complementares de estrutura e acontecimento e de memória discursiva embasam a análise dos dados nesta pesquisa em que procuramos encontrar exatamente que fatos residem aí, na memória de ser brasileiro, e que o fazem dizer o que diz sobre si mesmo quando indagado sobre o seu processo de aprendizagem de uma LE e que moldam a forma com a qual o processo decorre. Procuramos fazer uma “leitura sintomática” dos dados, ou seja, uma leitura da memória discursiva que, como retoma Maingueneau (1990:69-70) as palavras de Althusser, *revela o irrevelado no próprio texto que ela (a AD) lê, remetendo-o a um outro texto, presente no primeiro por uma ausência necessária*.

Na verdade, ao definir esse *outro texto* a partir de uma relação de duplicidade entre os textos, uma *duplicidade relacionada à psicanálise que sabe decifrar “sob a inocência da fala e da escuta, a profundidade referível de um segundo, de um discurso outro, o discurso do inconsciente”* (p.70), o autor explicita o atravessamento do campo psicanalítico na teoria discursiva, campo ao qual, por vezes, recorreremos também neste estudo. Orlandi explicita esse atravessamento da mesma forma ao dizer que *Pêcheux trata a significação pensando a relação da língua, de um lado, com a “lalange” (o inconsciente) e, de outro, com o “interdiscurso” (a ideologia) (...) que estão materialmente ligados pela relação comum com a língua* (op.cit.:63). Dentro da teoria discursiva, portanto, a noção do sujeito inconsciente é radical para podermos pensar seu funcionamento simbólico, sem o qual, não seria possível haver a relação entre o real da língua e o real da história.

Ainda sobre a perspectiva psicanalítica, Maingueneau afirma que é de fato graças à leitura de Lacan e Freud por Althusser que podemos pensar na ideologia como parte também da constituição do sujeito, posto que ela é do nível do simbólico. Segundo ele, a ideologia é um sistema inconsciente de representações a todo tempo presente no ato interpretativo. Disto, nos interessa o fato de que fica mais uma vez explícita a idéia de que o sentido não existe em si, mas sim a partir do trabalho de interpretação do sujeito. Henri (1992), ao discutir a questão do sentido, também recorre à relação entre AD e Psicanálise. Ele lembra que o que se repete na linguagem são os *significantes*, na forma como os definiu Saussure, e não os significados. Segundo ele, o que apreendemos de Lacan é que o nível do significante é o nível simbólico, isto é, para Lacan, a linguagem é o simbólico realizado *em formas e substâncias, e estas não têm nada a ver com a identidade simbólica do significante* (p.164). As palavras ou significantes são vazias de sentido, e cabe ao sujeito imbuí-las com os *seus* sentidos.

A impossibilidade de existência de sentido sem o trabalho interpretativo do sujeito é, como já mencionado, um dos fatores mais chocantes para o aluno de língua estrangeira. Ao perceber que o que diz na sua língua materna não pode ser traduzido literalmente na língua estrangeira ocorre a frustração, a emergência da ilusão criada pelo esquecimento no. 2, como vimos acima, proposto por Pêcheux. Esse é um dos aspectos que fazem do encontro com a língua estrangeira uma situação de confronto, como sugere Revuz (op.cit.). Para que possamos

entender melhor este confronto, entretanto, é necessário que as concepções atribuídas aos termos língua materna e língua estrangeira sejam melhor discutidos. Passemos então ao próximo ponto.

1.2 Noções de língua materna e língua estrangeira

“What don't you understand?” asked the Scarecrow.

“Why, I don't understand your language. You see, I came from the Country of the Gillikins, so that I am a foreigner.”

“Ah, to be sure!” exclaimed the Scarecrow. “I myself speak the language of the Munchkins, which is also the language of the Emerald City. But you, I suppose, speak the language of the Pumpkinheads?”

“Exactly so, your Majesty,” replied the other, bowing; “so it will be impossible for us to understand one another.”

“That is unfortunate, certainly,” said the Scarecrow, thoughtfully. “We must have an interpreter.”

“What is an interpreter?”

“A person who understands both my language and your own. When I say anything, the interpreter can tell you what I mean; when you say anything, the interpreter can tell me what you mean. For the interpreter can speak both languages as well as understand them.”

“That is certainly clever,” said Jack, greatly pleased at finding so simple a way out of the difficulty.

(L. Frank Baum)

Caracterizar ou descrever um termo sempre implica na caracterização ou descrição do seu termo oposto, ou do seu não-termo. Dizer de X significa ao mesmo tempo dizer de não-X, ou seja, dizer da língua materna significa atestar a existência de uma língua outra que não ela. Esta língua pode ser nomeada, por exemplo, como língua paterna – se considerarmos a situação em que a língua falada pela mãe é diferente da língua falada pelo pai (situação de

algumas tribos na África)⁵, ou ainda, como segunda língua, se considerarmos que a língua materna é a primeira língua e que qualquer que venha a ser a outra língua aprendida pela sujeito virá ocupar a posição de segunda, ou então como língua estrangeira, se considerarmos que a língua materna se opõe a outras línguas maternas de outros sujeitos que sejam estrangeiros. Tais argumentos para descrever esses termos são, todavia, bastante simplórios para a complexidade envolvida nas relações entre as línguas que tomam um sujeito.

No primeiro capítulo de seu *Repères Sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Dabène (op.cit.:9-27) discorre exatamente a respeito da profusão de formas de descrição da língua chamada materna (referida daqui para a frente como LM). Em primeira instância, segundo a autora, a LM é de fato a língua falada pela mãe ou, como a distinguem vários dicionários, a língua imediatamente falada pelos pais do sujeito. Em segundo lugar a LM representa a língua que primeiro é adquirida, fato que alguns teóricos, como lembra a autora, acreditam fazer da LM a língua aprendida pelo sujeito em seu momento cognitivo mais favorável, que a torna ao mesmo tempo a língua única passível de ser a língua de um falante nativo, a língua melhor sabida, em que o nível de competência do falante é superior ao nível que poderia possuir qualquer outro falante não nativo. Em terceiro lugar, a LM poderia ser descrita como a língua que é adquirida naturalmente, isto é, que é adquirida através da vivência e interação com outros falantes, sem a necessidade de intervenções pedagógicas formais. A autora, porém, considera tais descrições insuficientes se tomadas cada uma em separado, e propõe a utilização de um conceito composto para o termo: um conceito que englobe a noção de *língua vernacular*, *língua de referência* e *língua identitária*.

A primeira é a que diz respeito à língua enquanto um conjunto de práticas de interação que envolvem gestos e rituais de tomada da palavra e que constituem de fato o universo comunicativo em que vive o sujeito, ou seja, a língua do cotidiano do sujeito. A segunda diz respeito à língua enquanto ponto de partida para que qualquer tipo de saber se faça possível, a língua é o fio condutor que possibilita outros tipos de aprendizado. A terceira noção é a que dá conta das filiações ideológicas, é a da língua que possibilita ao sujeito ser sujeito

⁵ Conferir Jobe, A. *Le Répertoire Verbal de L'Enfant Gambien; Aspects Sociolinguistiques et Didactiques*. Tese de Doutorado. Grenoble: Université Sthendal, 1993. (citado por Dabène, 1994)

através da sua própria inscrição em um país, uma religião ou um grupo social, que permite ao sujeito, enfim, ter uma identidade social.

Melman (1992), ao discutir as incidências subjetivas de imigrantes provocadas pelas mudanças de língua e país, defende que *a língua materna é a língua que interdita e imaginariza a mãe, e assim, é a língua do desejo*.(p.70) Ele estabelece uma relação desta língua com uma língua estrangeira dita *paterna* que, no caso de imigrantes e povos colonizados, é a língua que interdita o desejo (p.63), isto é, interdita a LM para o sujeito. Segundo ele, nestas condições, a língua paterna seria a língua do mestre (a do colonizador ou do país para o qual se migra), e a LM seria a língua do escravo. Entretanto, uma vez habitado pela língua estrangeira ou paterna, e através dela podendo desejar, tal língua se torna materna. Isto é o que ocorreu em países de passado colonial, como o Brasil, por exemplo.

Lacan, retomado por Fink (1998) defende o conceito de que a LM é o inconsciente, tomando-se para isso que o inconsciente é o *discurso do Outro*. Esse Outro, usado em Psicanálise como o Outro com “O” maiúsculo é o outro que representa a alteridade constitutiva do sujeito e que é constituída exatamente de forma inconsciente. O Outro é o desejo⁶ dos outros ao redor do sujeito a falarem-no e subjetivarem-no. Isso porque o sujeito só se torna sujeito por ser dito por outros antes mesmo que venha a ser. Como explica Fink (p.22), já nascemos em um universo lingüístico, em um mundo de linguagem do qual somos

⁶ A noção do desejo em Psicanálise é bastante complexa e uma discussão mais aprofundada sobre o termo extrapolaria as possibilidades deste estudo. Por ora, citamos apenas as considerações de Sheridan (1977:viii), que traduziu do francês para o inglês o *Écrits* de Jacques Lacan (1966): *The human individual sets out with a particular organism, with certain biological needs, which are satisfied by certain objects. What effect does the acquisition of language have on these needs? All speech is demand; it presupposes the Other to whom it is addressed, whose very signifiers it takes over in its formulation. By the same token, that which comes from the Other is treated not so much as a particular satisfaction of a need, but rather as a response to an appeal, a gift, a token of love. There is no adequation between the need and the demand that conveys it; indeed, it is the gap between them that constitutes desire, at once particular like the first and absolute like the second. Desire (fundamentally in the singular) is a perpetual effect of symbolic articulation. It is not an appetite: it is essentially eccentric and insatiable. That is why Lacan co-ordinates it not with the object that would seem to satisfy it, but with the object that causes it.*

consequência enquanto sujeitos. Os sentidos dos atos do bebê são dados pelos pais e com base na linguagem. Aos pais é quem cabe o papel de primeiramente classificar fome, frio ou dor para o bebê, antes disso, o choro do bebê não tem sentido por si só. E é nesse processo de ser dito e de ter seus atos ditos por outros que o bebê se subjetiva e ascende ao mundo da linguagem, quando de fato se aliena de sua mãe.

Segundo Fink, a própria expressão “língua materna” já carrega em si o significado do outro e do Outro, posto que é a língua do Outro, que o autor pode convenientemente simbolizar na língua inglesa como “mOther tongue”. O corpo, como diz Lacan, é subjugado pela linguagem, o ser biológico, animal fisiológico, morre quando a linguagem entra no corpo do sujeito, pois sua fisiologia cede lugar ao significante, e toda a relação com o corpo é necessariamente uma relação com o Outro. (p.30) Este conceito é para nós essencial já que, da mesma forma, consideramos que a LM é exatamente a língua da constituição do sujeito, a língua que verdadeiramente funda o sujeito e o funda com a alteridade constitutiva. Como retoma Fink as palavras de Bergson: a linguagem prova aí estar “cravada nos vivos”, nossos corpos são inscritos por uma linguagem anterior a nossa existência e são por isso *escritos com significantes* (p.28).

O não-X aqui, ou língua estrangeira (LE, daqui para a frente), como assim chamamos, é o mundo da língua de estrutura e acontecimento outros ao qual o sujeito tenta se ajustar. Como já foi subjetivado pela LM, o papel da LE é diferente. O sujeito não se funda sujeito pela LE, mas sim revive e re-arranja a constituição instaurada pela LM, podendo tornar-se um outro sujeito. Diferentemente, para os casos em que o sujeito passa a viver em comunidades bilingües, utilizamos as classificações LM, para a que o constituiu como sujeito, e Segunda Língua, para a língua com a qual tem que conviver em sociedade. A LE é, para nós, a língua que não necessariamente faz parte do cotidiano do sujeito. Ela não é a língua da comunidade em que ele vive, mas sim a que é pedida em exames de qualificação em universidades ou que é utilizada como língua de negócios em empresas.

Afirmamos anteriormente que há casos em que a LE, por ter este caráter diverso da LM, é a língua que pode manter-se para o sujeito apenas como estrutura e não como acontecimento. Essa consideração diz respeito ao fato de que, como é possível observar, a

produção de sentidos por um sujeito não necessariamente está associada a uma mudança da posição de sujeito na LM para uma posição de sujeito na LE. Há sujeitos que não produzem, na LE, enunciação de fato, mas sim enunciados, que têm as formas desta língua, mas os sentidos da LM. Nestes casos, o que ocorre é uma produção de sentidos que está ligada quase que exclusivamente ao que é da ordem do intradiscursivo (que é a ordem coesiva do discurso, isto é, das relações estabelecidas entre os termos que constituem um texto entre si), e não ao que é da ordem da memória discursiva da LE. Neste sentido, a relação do sujeito com a estrutura da língua é uma relação termo-a-termo, isto é, entre os termos de sua LM e os da LE, numa tentativa de viver a possibilidade de uma literalidade de significados entre as línguas. Veremos abaixo, no item 3.3, exemplos de como isso se mostra na produção de determinados sujeitos, bem como o por quê disso ocorrer.

Ocorre muito freqüentemente também uma certa confusão entre os termos LM e *língua nacional*. A LM não é necessariamente a língua nacional. No Brasil, por exemplo, a língua nacional é a portuguesa, mas dentro dos limites de seu território, o país abriga comunidades em que a LM é a língua da tribo indígena. Obviamente, entretanto, sabemos que esses grupos vivem em um mundo outro dentro dos próprios limites geográficos do país. Para a grande maioria da população brasileira, a LM e a língua nacional são a mesma.

Já no que diz respeito somente ao termo LE, mais especificamente, um dos grandes problemas é que a maioria dos métodos de ensino são desenvolvidos a partir de seu entendimento pelos critérios acima discutidos que não levam em conta o papel do inconsciente e da constituição do sujeito pela LM. A consequência disso é a de que seu ensino fica moldado num ideal de situação de aprendizagem e de nível de conhecimento da língua que é incompatível com o real que experienciam os alunos. Por desconsiderarem os alunos como sujeitos de linguagem, tais métodos passam a desrespeitá-los, atentando para a criação de falantes nativos da LE, com a criação de ambientes artificiais de vivência na mesma que, a princípio, retomariam o ambiente de aquisição da LM. O que é relegado em tais situações, entretanto, é que o sujeito, seja ele adulto ou criança, ao encontrar a LE já foi afetado pela LM, isto é, ele já foi inscrito na e pela LM e não ocorre mais a ingenuidade de um primeiro encontro com a LE. Voltaremos a este tópico mais adiante, nos capítulos 3 e 4. Por ora,

entendidas nossas posições na concepção dos termos LM e LE, devemos passar à discussão da relação do brasileiro com o estrangeiro e do brasileiro consigo mesmo, para que seja possível dar conta da análise dos dados na prática.

Capítulo 2: Ensino de línguas estrangeiras no Brasil

2.1 O brasileiro e a relação com o estrangeiro

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. (...) certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente nêles qualquer cunho que se lhe quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons.

(Pero Vaz de Caminha)

São duas situações absolutamente distintas quando o sujeito vai à procura da LE e quando a LE vem até ele. O começo do Brasil foi exatamente este, a língua do colonizador se instalando no país sem pedir qualquer autorização, sem que tivesse sido desejada. Tentando tomar o lugar de LM, a LE pretendia apagá-la da memória do nativo e subjetivá-lo novamente, constituindo um novo sujeito que se adequasse mais aos novos parâmetros da colônia.

A tentativa vingou, num certo sentido, pois hoje somos um país chamado Brasil, cuja língua nacional e materna (para a maioria) é o português. O que aconteceu, entretanto, não foi o apagamento total da existência do nativo anterior à colonização, mas sim, a mesclagem nos discursos fundadores e a mestiçagem na composição genética do povo brasileiro. Como a criança órfã herdeira de grandes fortunas e que é desejada por pais adotivos e por eles antes falada e sonhada, o Brasil na época das grandes conquistas, foi primeiramente falado e identificado como um filho rico que seria generoso e obediente. Porém, entre a criança que nunca quis ser adotada e que só é desejada porque pode ser explorada e os pais adotivos que não têm limites para tal exploração, ocorre o choque entre suas memórias constitutivas. A memória constitutiva do período órfão do país entra em choque com a memória discursiva do colonizador, que tenta com todas as forças excluí-la, re-educando o nativo e inculcando nele a

sua própria. Disso resulta que a terra cresce como uma criança rebelde, qualificada pelos pais forçados como preguiçosa (“Brasileiro não presta.”), ociosa (“Que povinho!”), insubordinada (“O brasileiro não tem jeito mesmo.”) e corrupta (“Brasileiro gosta de levar vantagem em tudo.”, “O jeitinho brasileiro.”). Porém dela os mesmos não perdem a esperança, pois sabem de seu grande potencial. Sabem que dela tudo é possível (“Deus é brasileiro.”, “Em se plantando tudo dá”). E como na relação familiar, eis o Brasil hoje a perpetuar em sua memória discursiva todas essas qualificações. A linguagem fundadora ficou aí, cravada na identidade do país, como para o filho que se constitui a partir da linguagem cravada pelos pais.

Orlandi (1993) aborda em seu texto “Vão Surgindo Sentidos” a origem e a forma como se instalou no Brasil o enunciado “Em se plantando tudo dá.”, e como esse enunciado, tal como os outros acima mencionados, faz parte do discurso fundador da identidade nacional. Originário da carta de Pero Vaz de Caminha, que descrevia a seu rei a mais nova terra conquistada, o enunciado original fazia parte de um trecho que exaltava a grandeza das terras e sua beleza e a necessidade e possibilidade de se fazer um trabalho de salvamento das almas dos habitantes nativos. Interpretados pelo olhar do colonizador, os índios que aqui viviam desnudos foram considerados animais primitivos que deveriam ser educados e domesticados.

Para o país que é colonizado por um povo totalmente a ele estranho, de língua e hábitos completamente distintos, vindos de outros trópicos, podemos dizer que o que de fato ocorre com o habitante nativo, dono de terra, é a re-subjetivação nacional, e entendamos bem, *nacional*, de um povo que conquista outro povo e funda uma nova nação. Nestes casos, o povo conquistado é obrigado a se inserir na língua e na memória do estrangeiro e nesse processo é que vão se construindo, como mesclas, os discursos fundadores da nova nação. A subjetivação pela LM é única e eterna, a re-subjetivação pela LE é um processo distinto, e nos casos em que é imposta nem mesmo como segunda língua, mas como LM, produz o sofrido deslocamento psíquico e também a dor e a violência do corpo⁷. Com o tempo, quanto mais sucumbe à língua

⁷ Conferir em Galeano (1983:28,30): *Havia de tudo entre os indígenas da América: astrônomos e canibais, engenheiros e selvagens da idade da pedra. Mas nenhuma das culturas nativas conhecia o ferro nem o arado, nem o vidro e a pólvora (...) a civilização se abateu sobre estas terras (...) O desnível do desenvolvimento de ambos os mundos explica a relativa facilidade com que sucumbiram as civilizações nativas. (...) As bactérias e os*

do colonizador, mais a língua do nativo deixa espaço para que os discursos fundadores que falem da colônia e de seu povo sejam os que têm a visão do próprio colonizador.

O estrangeiro invasor e dominador só consegue interpretar o que vê a partir de sua memória e por isso passa a adjetivá-lo exatamente na posição de estrangeiro. Como esses são os primeiros discursos a fundar a nação, e porque exatamente possuem a característica de serem fundadores, eles não se extinguem com o tempo, eles mudam de lugar (Orlandi, 1993). Como mantêm relação constitutiva com a história, e portanto com as filiações de memória, eles vão estabelecendo sítios de significância que persistem até hoje – o que justifica que tais falas se tornem clichês (Ferreira, 1993) que podemos ouvir no cotidiano do brasileiro.

Enunciados como os citados acima não surgiram com a forma que têm hoje no período da colonização, mas sempre estiveram aqui, na memória discursiva do brasileiro, à espera para serem enunciados. Num estudo mais aprofundado, como mostra Ferreira (ibid.:75), é possível chegar à origem de tais enunciados. “Todo brasileiro gosta de levar vantagem.”, por exemplo, tomou esta forma e cristalizou-se na memória discursiva do brasileiro a partir de um comercial de cigarros de 1978, que tinha em Gerson, popular jogador de futebol na época, o enunciador. A perpetuação de tal enunciado só é possível porque o discurso fundador se apoia no já-dito. Nas palavras de Orlandi (ibid.:13): *Essa é também uma das características do discurso fundador: a sua relação particular com a “filiação”. Cria tradição de sentidos projetando-se para frente e para trás, trazendo o novo para o efeito do permanente. Instala-se irrevogavelmente. É talvez esse efeito que o identifica como fundador: a eficácia em produzir o efeito novo que se arraiga no entanto na memória permanente (sem limite). Produz desse modo o efeito familiar, do evidente, do que só pode ser assim.*

Calligaris (op.cit) também atenta para a análise da origem de um desses clichês, o “Este país não presta.” Em sua análise psicanalítica do porquê do enunciado, o autor defende a idéia de que o Brasil se criou pela exploração de um colonizador que, interditado pelo pai em sua própria nação, veio encontrar no país a ser colonizado a possibilidade do gozo total de uma

vírus foram os aliados mais eficazes. Os europeus traziam consigo, como pragas bíblicas, a varíola e o tétano, várias doenças pulmonares, intestinais e venéreas, o tracoma, o tifo, a lepra, a febre amarela, as cáries que apodreciam as bocas.

pátria-mãe sem limites, uma pátria não interditada. Diferentemente da simbologia de um filho a ser adotado, acima utilizada, o autor parte da idéia de um colonizador cuja ávida necessidade de descobrir e explorar terras vem da fantasia de realização do gozo não interditado no corpo da mãe, isto é, já que sua pátria mãe lhe é interditada, ele procura outra pátria de quem pode gozar sem a presença do pai.

Ele discorre também sobre outras duas figuras fundadoras do país, o colono e o escravo. Esse, diferentemente do colonizador, veio em busca do nome que a sua pátria não lhe deu, a palavra do pai a interditá-lo e a nomeá-lo como filho – sua cidadania. O autor (p.20) cita o exemplo de um imigrante italiano que se mudou com a família para o Brasil e que teve na carta de autorização para sua viagem, assinada pelo Rei da Itália, o que tenha sido, talvez, a única forma de sua nomeação como filho desta pátria. *Deixar a sua língua materna produzia milagrosamente um documento no qual, por ser nomeado, a sua dignidade humana era reconhecida.* Para o colono, portanto, que nunca fora reconhecido como filho em seu país, a possibilidade de conseguir, mesmo que em uma terra estranha, um pedaço de terra, seria a possibilidade mesma de tornar-se cidadão, um sujeito que finalmente pertenceria a uma nação.

Entretanto, como nos mostra a história, o colono foi vítima de uma ilusão, posto que ao chegar aqui tornou-se também um escravo, a viver em péssimas condições e a ser explorado. O colono foi enganado com falsas promessas, com falsas terras, e como defende o autor, vítima de uma tragédia que se inscreveu *no discurso brasileiro, um cinismo radical relativo à autoridade*, que hoje se traduz na descrença do povo em relação às autoridades governamentais do país em: *Uma espécie de impossibilidade de levar a sério as instâncias simbólicas, como se sempre, inevitavelmente, elas fossem a maquiagem de uma violência que promete a escravatura dos corpos.* (p.30)

Ao escravo negro a situação foi um pouco diferente, pois ele não saiu de seu país por espontânea vontade. Saiu capturado e vendido, e demorou muito tempo, quase 400 anos, para que tivesse sua liberdade autorizada por lei. Mesmo assim, ele clama o direito ao nome pelo país, que até hoje, como sabemos, ainda reluta em dá-lo. Ficam, assim, no discurso constitutivo da memória do país os fantasmas dos dizeres dos colonizadores e os sentimentos resultados da nossa forma de colonização. Temos em nossa fundação, o fantasma do filho não

reconhecido, do escravo, do explorado, do imigrante de passagem, que só procurava um nome para poder voltar a seu país.

A origem colonial, que nos deixou esses fantasmas, associada à realidade de nossas condições sociais, indica como é difícil ainda hoje para o próprio brasileiro sentir-se verdadeiramente um cidadão de seu país. A pobreza no Brasil atual é igualmente o que move tantos brasileiros (7.4 milhões⁸) a viverem em outros países, como os E.U.A. e Japão (para onde vão os famosos *dekaseguis*). Saídos daqui por não suportarem a exclusão que a pobreza lhes confere, renegam a língua materna para serem subjetivados por uma LE em um país estranho. É, na verdade, a repetição do ato de imigração de seus antepassados. Como uma maldição que se manifesta em gerações distintas, a necessidade de emigrar parece retornar de tempos em tempos, especialmente quando a economia do país está falida. E é o sentimento de ser cidadão que entra realmente em jogo nesses movimentos de abandono do país. Como aponta (Ferreira, op.cit.:74), não há como falar em brasilidade sem trazer à tona o conceito de cidadania. Este é um conceito crucial na compreensão dos sentidos que se atribuem ao brasileiro. Desde a colonização, defende a autora, o poder do Estado sempre foi maior que a organização civil, o que impediu que a mesma criasse e mantivesse um conceito de cidadania forte. Essa fraqueza do sentimento de cidadania é exatamente o que leva esses tantos brasileiros a abandonarem o país.

A noção de cidadania nos é importante por alçar a idéia de um sujeito que tem uma relação saudável com seu país, do sujeito que de fato se sente parte de uma nação e que tem voz para nela se expressar. No caso do Brasil, em que se estabeleceu o regime democrático, acreditamos que a cidadania ainda está caminhando em direção ao seu desenvolvimento. O poder do Estado, como menciona Ferreira, ainda é bastante forte se comparado com as possibilidades de mudanças que a democracia e a voz do povo podem promover. O exercício dessa voz é que ainda não é uma constante neste nosso país. É com esta idéia, a do não-exercício da voz numa democracia, que podemos pensar também a aparente incapacidade de falar na LE, mencionada por tantos alunos. Também a este ponto voltaremos posteriormente, quando da análise de dados. Por ora, feita a descrição da constituição do sujeito brasileiro

⁸ Fonte: IBGE (www.ibge.gov.br), censo 2000.

como o concebemos, cabe iniciar a análise de como a LE entra no país de uma forma que não seja a forma forçosa da colonização.

2.1 O ensino de línguas estrangeiras no país

Mudar de lingua é mudar de neurose.

(Charles Melman)

A história nos mostra que a educação no Brasil começou de forma violenta e desumana. Seu início se deu exatamente através do ensino da LE do colonizador, com a instituição do catecismo cristão pelos jesuítas que se prestaram a alfabetizar e a cristianizar os índios em língua portuguesa. Essa ação pedagógica que era acobertada pela idéia da “salvação” das almas dos nativos violou culturas e costumes e proibiu o diferente. Longe, porém, de objetivarem somente o processo de salvamento dos não-cristãos, os ensinamentos primeiros visaram também a manutenção da condição do Brasil enquanto colônia. Villalta (1997) nos evidencia o fato. Através de um discurso que unia dois poderes – a igreja (Fé) e o Estado (Rei), houve a instituição da Lei, da “organização” e do estabelecimento das primeiras corupções pedagógicas no país: *mais do que polir, cabia* (aos primeiros ensinamentos), *na perspectiva das autoridades, cultivar a obediência, e, aos olhos das camadas mais humildes, garantir a sobrevivência* (p.333). A educação começa, então, com o poder do discurso religioso e envenenada pelos ideais dos colonizadores de exploração e preservação da colônia.

Como aponta o autor, apesar das *línguas gerais* (como eram chamadas as línguas indígenas de origem tupi mais utilizadas principalmente nos primeiros dois séculos de colonização, quando o número de nativos ainda era bem maior que o dos estrangeiros) terem resistido por algum tempo à penetração e instalação do português, sucumbiram no início da metade do século XVIII com o aumento da política mercantilista e com a chegada de mais colonos e escravos africanos e do desenvolvimento urbano. Foi nessa época que o Marquês de

Pombal instituiu uma primeira política de língua e impôs o uso do português como língua oficial, ao mesmo tempo em que priorizou o ensino de sua gramática.

O ensino formal da língua, entretanto, ficou reservado para uma pequena parcela da população, constituída basicamente por brancos de classes sociais de elite. *Até 1759, a Companhia de Jesus foi o principal agente da educação, possuindo várias escolas, voltadas para a formação de clérigos e leigos. Além dos colégios jesuíticos, existiram as escolas vinculadas às ordens dos beneditinos, dos franciscanos e dos carmelitas, e, a partir de fins do século XVII, os seminários, criados em várias localidades do país e marcados pela influência jesuítica.* (p.347) A partir dessa data, o Estado, visando iniciar um processo de dinamização da produção de matérias-primas para a Metrópole, passa a controlar o ensino para garantir que a ciência, em momento de expansão e evolução na Europa, ganhe espaço na colônia e auxilie na formação dos estudantes e trabalhadores da colônia. Obviamente, os primeiros quadros não foram os melhores. Faltaram recursos – livros, professores, verba para pagamento de salários, e os aprendizes pertenciam a grupos sociais privilegiados, nunca os pardos, índios ou negros.

Em meio à desordem, a educação no Brasil começa, assim, precariamente, pela exclusão social, pela negação da cultura do outro e pela perpetuação da ordem colonial:

A instrução escolar era prisioneira da orientação religiosa e calcava-se na repetição, sendo de algum modo refratária ao espírito científico nascente. O que contava, tanto do ponto de vista da organização dos estudos quanto de sua apropriação pelas elites sociais, era a imitação dos textos clássicos gregos e latinos, havendo uma grande valorização do exagero, da retórica e da eloquência. A instrução, assim, subordinava-se à civilidade das aparências, constituindo um ornamento a ser ostentado pelos indivíduos socialmente privilegiados. (...) Estado e Igreja, descuidando desse ensino escolar eloqüente, retórico e imitativo – e, de resto, elitista e ornamental – adotaram uma perspectiva geral claramente reprodutivista, voltada para a perpetuação de uma ordem patriarcal, estamental e colonial. Assim, priorizaram, de um lado, uma não-pedagogia, acionando no cotidiano o

aparato repressivo para inculcar a obediência a F (Fé, a Igreja), L (Lei) e R (Rei, o Estado), e, de outro cultivaram uma educação para a mera sobrevivência (...). (p.351)

O que ressalta é perceber que o cenário descrito acima pelo autor para o século XVIII de nossa história se assemelha muito ao cenário educacional brasileiro atual. A mesma idéia de repetição, de uma educação estamental e de ostentação ainda existe no sistema educacional do país depois de dois séculos. Podemos dizer que esse discurso pedagógico primeiro realmente foi fundador de nossas memórias discursivas, pois hoje, como veremos posteriormente na análise dos dados, ainda é possível reconhecê-lo produzindo efeitos na organização do ensino no Brasil.

Nessa época, entretanto, a língua culta, com a qual disciplinas como lógica, retórica e aritmética eram estudadas, era por excelência o latim, que assim sobreviveu até o final do século, quando começou a concorrer com o francês. Villalta ilustra este dado com exemplos de obras encontradas nas raras bibliotecas privadas que iam se formando no país, na maior parte pertencente a padres inconfidentes, ou a grandes proprietários de terras que viam na posse de livros um símbolo de sua riqueza.: Ovídio, Sêneca, Catulo, Horácio e depois Descartes e Gravesande, Diderot, Hume, Montesquieu, Racine e Milton. Fato importante é o de que, devido à escassez de livros, desenvolve-se nesse período também a cultura da leitura oral. Grupos se reuniam e as leituras de livros como os acima citados, principalmente os dos autores franceses que defendiam a liberdade e a democracia, começam a influenciar na constituição de sociedades revolucionárias contra o reinado.

Diante de todos esses fatos, podemos concluir que a existência desses discursos primeiros no país foi criando o movimento de fundação da memória discursiva da nação: é possível ver, hoje, nos vários movimentos do país, que ora se nos apresentam os mesmos indícios de um discurso pedagógico de exclusão, ora se mostram a nossos olhos a rebeldia e a crítica contra o governo e suas incoerências num país democrático. E é esta, de fato, a característica da memória discursiva: ela está sempre aí, a nos assujeitar e a repetir seus

discursos durante a história. De qualquer forma, o português de fato superou as barreiras impostas por outras línguas, como as indígenas e africanas e a dos outros estrangeiros do período de colonização (franceses, holandeses, espanhóis) e se instalou como LM e como língua nacional no país. A partir daí, e com a história que conhecemos até hoje, podemos considerar quaisquer outras línguas que sejam ensinadas no país como LEs. O próximo passo é identificar de que forma e em que momento passa a ocorrer novamente uma política de ensino de línguas no país e como somos afetados por essas condições hoje.

Num período histórico mais recente, a leitura do Relatório sobre o item “Línguas Estrangeiras” do livro *Do Ensino de 1ª. Grau: Legislação e Pareceres*, publicado em 1979 pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, permite encontrar a informação de que já em 1955 os educadores no Brasil reclamavam a necessidade de aplicação do *princípio da intercomplementaridade*, sob o qual o ensino de LEs se justificava. A LE, dentro deste princípio, foi descrita em 1971, como tendo *papel desprovincianizante numa vida que se internacionaliza em um mundo que se apequena ao impacto da tecnologia e dos meios de comunicação*. (p.91)

Mesmo estando cientes de que as condições para o ensino de LEs eram bastante restritas, por haver falta de professores e recursos físicos, houve, por parte da Câmara de Ensino de 1º. e 2º. Graus e do Plenário, em 1975, a aprovação de medidas favoráveis a uma pedagogia de línguas, deliberadas no voto do Relator, e que diziam respeito aos seguintes fatores: uma recomendação de que os estabelecimentos de 1º e 2º. graus incluíssem em seu currículo uma ou mais LEs modernas, a serem ministradas como disciplinas em centros especializados de ensino que fossem articulados aos estabelecimentos de ensino; o fornecimento de uma variedade de LEs, *procurando tanto quanto possível estimular e facilitar nesse campo a variedade de opções individuais* (p.92); o privilégio deste tipo de ensino ao 2º. grau, caso fosse comprovada, em uma determinada comunidade, a total impossibilidade do estabelecimento da disciplina para o 1º. grau. A justificativa para a inclusão de uma ou mais LEs no currículo escolar se fundava, segundo a proposta do Plenário, na idéia de que o conhecimento de uma LE poderia auxiliar e melhorar o próprio conhecimento da LM (*É de Goethe, nas suas conversações com Eckermann, que quem não conhece uma língua*

estrangeira não pode conhecer bem sua língua nacional. Decisão do Plenário, p. 93), e que a visão de mundo dos alunos se poria assim expandida, com a possibilidade de entendimento de outras culturas e de seus progressos.

Fato interessante nos textos constantes do Parecer é o de que o ensino da língua inglesa é citado em dois textos distintos com uma certa ressalva, uma recomendação, talvez, de que não nos deixássemos sucumbir totalmente à dominação americana que já estava ocorrendo. Tanto no texto redigido pelo Relator, quanto no texto redigido pelo redator da Decisão do Plenário, podemos verificar um certo pesar no fato de que a língua inglesa se fazia já tão importante no cenário político e econômico mundial, e que estivesse começando a ocupar uma posição hegemônica como LE, posição até então ocupada pela língua francesa, que era, como vimos, desde os tempos de colônia, uma língua de intelectualidade:

É certo que, em conseqüência desse mesmo jogo de opções (referido acima como a variedade de línguas sugerida para que houvesse as opções individuais), assistimos no momento a uma predominância do Inglês, que não deixa de ser empobrecedora; e se não há como, nem por que opor obstáculos artificiais a um idioma que “penetra em todo o mundo”, também não devemos resignar-nos a que ele, por maior que seja a sua importância atual, venha a constituir-se a língua única estrangeira estudada no país.

(Relatório, p. 92)

No caso da educação brasileira, a aprendizagem de uma só língua estrangeira – em geral, hoje em dia, a inglesa – pode implicar – e implica, sem dúvida – , grave detrimento intelectual, que é o conhecimento de uma só civilização estrangeira na sua mais pura e insigne expressão – a língua – e a estratificação, nesse particular, do espírito do estudante em tal civilização, ou seja, num só processo, diferente do processo nacional, de ver, sentir e interpretar a vida.

Quer para efeitos práticos, isto é, políticos, sociais e econômicos, quer para efeitos culturais, impõe-se que a língua francesa não fique, no sistema de educação brasileira, em condição de inferioridade em face de nenhuma língua estrangeira.

(Decisão do Plenário, p. 93)

Cabe lembrar que o redator da Decisão do Plenário se chamava Abgar Renault, e que, durante o desenvolvimento de seu texto, ele mostra seus argumentos em favor da língua francesa. (cf. Anexo 10) . Assinou como Relator, na época, o senhor Newton Sucupira.

Mas é somente no ano posterior, mais precisamente em 22 de dezembro de 1976, que a LE ganha status de obrigatoriedade no currículo escolar. Através da inclusão de Artigos na Resolução no. 8, de dezembro de 1971, a Resolução CFE no. 58 dessa data incluiu a LE como disciplina participante do núcleo comum de disciplinas para o 2º. grau, e recomendou sua inclusão também no 1º. grau. O núcleo comum de disciplinas até então, compreendia seis disciplinas: Língua Portuguesa; Literatura Brasileira; História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas. Juntou-se a elas, a partir desta resolução, a disciplina Língua Estrangeira Moderna, que deveria entrar em vigor já a partir de 1977.

De lá para cá, o exame da situação atual de ensino de LEs e dos *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação Básica* (ao qual nos referiremos daqui para a frente como DCN), publicado pelo conselho Nacional de Educação em 2002 e *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira/Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental* (referido, daqui em diante, como PCN), publicado pela Secretaria de Educação Fundamental em 1998, permite ver que, contrariamente ao que sugeriram Renault e Sucupira, a língua inglesa de fato passou a dominar quase completamente o cenário nacional e mundial como LE. A análise desses documentos, entretanto, permite verificar que várias mudanças ocorreram com relação às ideologias sobre educação no país nos últimos 30 anos. A vivermos hoje num país democrático, por exemplo, nada mais coerente do que encontrarmos as noções de cidadania e de desenvolvimento de cidadãos na formulação da legislação educacional para o Ensino Fundamental (antigos Ensino Pré-Primário e Primário) e o Ensino Médio (antigo Ensino

Secundário), que, no conjunto, constituem hoje a Educação Básica, que passou a ser um direito do cidadão brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988: *O direito à Educação Básica (...) representa uma demanda essencial das sociedades democráticas e vem sendo exigido vigorosamente por todo o país, como garantia inalienável do exercício da cidadania plena.* (DCN, p.11)

Entretanto, sabemos que a precariedade das escolas públicas e os altos números da pobreza (35% da população)⁹ e do analfabetismo (16 milhões de pessoas)¹⁰, dentre outros tantos problemas sociais no Brasil (176.688.880 de habitantes)¹¹ fazem com que a noção de cidadania esteja ainda distante de uma grande parcela da população, que constitui a parcela órfã da nação. Dentro deste cenário, o ensino de LE, que consta como disciplina obrigatória no Ensino Básico, parece ser uma incongruência na comparação da realidade social do país e da argumentação de sua obrigatoriedade enquanto disciplina: *A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão.* (PCN, p. 15) Conseguir fazer o aluno perceber-se cidadão ao estudar uma LE quando lhe faltam livros em sua própria língua, por exemplo, ou mesmo comida, e quando a LE parece tão distante da realidade que vive, parece ser o grande desafio do professor de línguas.

Uma das idéias centrais expostas no PCN para a aprendizagem de uma LE se refere ainda à possibilidade de comparação do aluno de seu mundo e de outros mundos possíveis: *ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele (o aluno) aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.* (p.19). Entretanto, sabemos que esta visão de ensino de línguas, que não era aventada nos ensinamentos do período colonial, não impede que a prática pedagógica da área, bem como o ensino de forma geral, incorram no processo de repetição ao qual estamos sujeitos dentro da realidade da nossa memória discursiva. Ocorre, ainda hoje, a repetição da pedagogia falida que primeiro se instalou no Brasil: o discurso estamental de exclusão se repete na sala de aula, com professores mal pagos

⁹ Fonte: Folha de São Paulo, 07/07/03.

¹⁰ Fonte: Folha de São Paulo, 09/06/03.

¹¹ Fonte: IBGE (2003)

e mal instruídos, com a escassez dos recursos físicos, com o privilégio de apenas alguns poderem completar o Ensino Básico e chegar às universidades.

Como fica ainda afirmado no próprio PCN: *Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer.* (p. 19). Por concordarmos com a afirmação de que é na escola que o ensino de LEs deve acontecer e porque acreditamos na possibilidade da emergência de novos discursos fundadores para a pedagogia no Brasil, passaremos para o próximo capítulo, em que a análise de dados permite pontuar problemas específicos do ensino de LEs em escolas do nível Médio e em escolas de línguas estrangeiras. Sabemos que o discurso pedagógico adotado pelo governo acerca do ensino de LEs é hoje diferente, e vislumbra o aluno como sujeito do discurso¹². Entretanto sabemos também que a realidade do ensino permite reconhecer o aspecto fundador incontestável dos discursos pedagógicos da época do Brasil colônia que, mais fortes que os atuais, ainda se fazem repetir. A análise dos dados procurará então, dentre outros fatores, e a partir da verificação do que se repete, construir sugestões para que os novos discursos acabem se tornando fundadores de uma prática pedagógica de Les mais reflexiva e crítica.

¹² *A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso (relacionado ao desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas.) via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira.* (PCN, p.19)

Capítulo 3: Análise de dados

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. (...) Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. (...)

(Manoel de Barros)

O conjunto de dados analisado nesta pesquisa é constituído por cinco questionários e uma entrevista aberta, aplicados a alunos e professores de instituições diferentes e em diferentes épocas. O questionário 1 (Anexo 1) foi utilizado em 1996 em uma pesquisa em escola particular de nível médio sobre quais aspectos da aula de LE (língua inglesa) deveriam, na opinião dos alunos, mudar para que as aulas se tornassem mais interessantes e proveitosas. O ímpeto para tal pesquisa se deu devido ao alto grau de desnivelamento de conhecimento da LE pelos alunos e pela falta de estímulo deles em assistirem as aulas¹³. A grande maioria atendia a cursos de língua externos, em escolas particulares, e a desigualdade de conhecimento da LE impedia um trabalho pedagógico mais uniforme.

O questionário 2 (Anexo 2) foi aplicado também em 1996, porém a alunos de língua inglesa de uma escola de línguas particular, que atende a adultos já no mercado de trabalho.

¹³ Informação obtida por meio de observação informal.

Seu objetivo, na época, foi o de verificar qual o papel da gramática no imaginário de aprendizagem dos alunos. O terceiro questionário (Anexo 3) foi aplicado em 1998 a alunos de cursos de LEs variados no Centro de Ensino de Línguas – CEL, na Unicamp. Baseado na proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos) – estudo sobre *fatores não cognitivos e processos identificatórios no processo de inserção em Segundas Línguas*, sob responsabilidade de Serrani-Infante (1998b:250) – seu objetivo foi o de investigar traços da memória discursiva do brasileiro e traços subjetivos individuais referentes à relação com a LE. Este questionário foi aplicado a alunos de alemão, inglês, italiano e hebraico. O questionário 4 (Anexo 4), de mesma base e objetivo, foi aplicado aos professores destas disciplinas.

O questionário 5 (Anexo 5) foi utilizado em 1998 para a elaboração de um trabalho final para a disciplina *Aspectos Sociopsicológicos da Aquisição de Línguas*, ministrado pelas Profas. Dras. Linda Gentry El-Dash e Joanne Busnardo no Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, na Unicamp. Seu objetivo foi o de verificar a motivação para iniciar e continuar o curso de língua japonesa no CEL, e as atitudes dos alunos com relação à LE. As entrevistas, por sua vez, foram aplicadas a alunos de espanhol, inglês, japonês e hebraico e a professores das mesmas disciplinas. Apesar de terem sido utilizados para propósitos bastante distintos do desta pesquisa e de terem sido formulados com bases teóricas totalmente distintas, a re-análise dos questionários 1, 2 e 5 foi essencial para que pudéssemos chegar às conclusões que apresentamos a seguir. Sua junção ao material de análise específico desta tese, isto é, os questionários 3 e 4 e as entrevistas abertas, possibilitou reconhecer os dois tipos de movimentos citados acima que estão presentes no processo de aprendizagem de uma LE: o trabalho da memória discursiva e o trabalho da constituição subjetiva individual. Duas ordens distintas mas interligadas e interdependentes no sujeito e que moldam a forma como o processo de aprendizagem se dá. Passemos então ao exame mais aprofundado dessas duas ordens e às primeiras conclusões da análise.

3.1 A exclusão da língua: a ordem do coletivo

(...) somos uns desterrados em nossa terra.

(Sérgio Buarque de Holanda)

Vimos, anteriormente, no capítulo 2, como nossa memória discursiva foi se formando em meio à exclusão social da raça, da riqueza e através da própria educação. Vimos como os mais pobres e os descendentes de escravos e índios sempre ficaram excluídos do acesso à educação; vimos que a forma como a educação se impôs em nossa nação foi violenta e discriminante. A exclusão, portanto, sempre existiu em nossa história. Ao instituir o português como língua nacional, o colonizador instituiu, ao mesmo tempo, uma das primeiras classes de excluídos no país: a dos que não falavam a sua língua. 503 anos de história mais tarde, acrescidos ao fato incontestável de que a língua falada no Brasil é o português, ainda nos permitem encontrar essa exclusão fundadora fortemente enraizada no brasileiro, a se mostrar de maneira clara nos dados.

A análise dos dados mostra, por exemplo, a recorrência de um enunciado que já virou lugar comum para os professores de LEs: “ Não sei nem falar português direito.”, utilizado muito frequentemente pelos alunos para explicarem suas dificuldades na aprendizagem de uma nova língua. Através da história, o brasileiro ganhou a noção de que a sua própria língua pode excluí-lo. Ela o exclui de um grupo de pessoas que considera privilegiadas por “saberem falar a língua” e “se expressarem bem” e que, portanto, estariam em outro patamar social. Estas são as pessoas às quais o acesso à educação de melhor qualidade, aos livros e às universidades é livre e, que, geralmente, também são os que não se excluem da nação pelo fator econômico.

Não podemos negar que a escola, bem como a própria sociedade, sustenta esta exclusão ao privilegiar o ensino da língua portuguesa através somente da norma culta e das regras de uma gramática normativa. A gramática normativa, como esclarecem Ilari e Possenti (1985), se assemelha a um conjunto de regras de etiqueta, que valorizam o certo, o obrigatório e põem de lado as leis da natureza lingüística, por assim dizer, que regem o falar do sujeito.

Por exemplo, a opção em excluir a redundância e utilizar a forma plural apenas em um dos componentes no sintagma “os menino” é geralmente taxada de vulgarismo, de forma errada, e está, como argumentam os autores, sob a égide de uma *crença preconceituosa, infelizmente muito difundida na nossa sociedade, de que as outras variantes* (que não a “variante padrão” ou “norma culta”) *são lingüisticamente inferiores, erradas e incapazes de expressar o pensamento.* (p.5)

O ensino da norma culta, atrelado a um ensino de tipo autoritário, como descreve Orlandi (1993), em que há o apagamento do aluno enquanto sujeito e no qual não há relação dialética entre ele e o professor, contribui para a instituição do pensamento de que o conhecimento de uma língua é o conhecimento de suas regras gramaticais normativas. Como defende a autora, por esta via, as palavras *erro* e *falha* ressaltam na relação do aluno com a língua. Vejamos um exemplo disso no trecho abaixo, em que I4 (os informantes são referidos abaixo pela inicial I, seguida de um número para nosso controle; e a pesquisadora é referida pela inicial P) relembra o apagamento de uma variante da língua em função da obrigatoriedade da variante padrão:

I4: (...) *minha mãe sempre fala que, por exemplo, ela é de descendência italiana (...) e falava italiano em casa. Então, ela tinha o italiano em casa e o português na escola, assim, com sotaque muito misturado, com sotaque muito italiano (...). Na escola, as outras crianças gozavam muito dela. Ela não conseguia falar “carro”, por exemplo, e falava “caro”, e todas as crianças tiravam sarro dela. Tanto é que hoje em dia ela até fala: “_ Puxa vida, eu fui tentando **melhorar, esquecer o italiano que era a língua errada, ou as palavras, as formas, pra poder aprender bem o português por causa da gozação das outras crianças**”, e hoje ela meio que não sabe nada da língua.*

P.: *do Italiano?*

I4: *É. (...)*

Por este motivo, diversas vezes, como pudemos observar na análise dos Questionários 2 e 3, e nas entrevistas, a gramática ocupa o lugar da maior preocupação dos alunos de LEs. A impossibilidade do total domínio da variante padrão na LM, tão prezada na sociedade, chega a causar, inclusive, a sensação de estrangeiridade na própria LM, como no exemplo abaixo:

I12: (...) *só acho estranho aprender outra língua, se não conheço a minha por inteiro, já consegui em uma prova de português, em minha escola, escrever metade da frase em português e a outra em inglês (não percebi no momento).*

A falta de dominação da norma culta exigida na prova de língua materna, neste caso, fez com que a informante tivesse a sensação de não conhecer *por inteiro* sua própria língua e permitiu que ela acabasse por igualar a LM e a LE num mesmo nível de estrangeiridade, fazendo uso, inclusive, da própria LE para responder a uma das questões. Moraes (2001), em seu trabalho de análise do status das LM e LE a partir da leitura de Freud, explica exatamente essa possibilidade de uma *familiaridade da LE*. Segundo a autora, nos momentos em que a LM se apresenta como estranha, o sujeito busca o familiar na LE, pois as línguas, enquanto capacidades simbólicas, não têm diferença entre si, elas comportam igualmente a alteridade fundadora do sujeito. Portanto, somente *na e pela relação estabelecida a partir do sujeito* com as línguas é que vão se configurar as relações de familiaridade ou estrangeiridade em cada uma delas (p.48). O que significa que em determinados momentos, a LM pode ser tão ou mais estrangeira que a própria LE e de que a LE assuma, por vezes, o caráter do familiar.

Moraes exemplifica tais relações com as línguas a partir da análise do caso de Anna O.¹⁴, que em determinado momento de seu estado sintomático, inibe a LM e utiliza somente a LE. O fenômeno, visto através do olhar freudiano, diz a autora, é altamente investido de afeto, de uma construção entre o imaginário e o simbólico: como Anna O. desenvolve sintomas físicos (paralisia) e psíquicos (a inibição da LM), a LE entra como a única possibilidade simbólica de verbalização dentro do quadro sintomático. Neste sentido, podemos pensar que a LE pode ter surgido também para I12, naquela situação de provação, com um grande

¹⁴ Sigmund Freud, 1893-5. *Estudos sobre Histeria*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

investimento afetivo, como uma possibilidade de negação da LM, de fuga da situação constrangedora de não saber sua própria língua, como se, ao lançar mão dela, a informante se permitisse estar em outro lugar que não aquele em que algo que ela não dominava lhe fosse cobrado. Num outro viés analítico, entretanto, também podemos vislumbrar a possibilidade da interferência da LE querer mostrar uma situação de poder, isto é, da informante mostrar ao outro que, apesar de não dominar a norma culta de sua LM, ela podia dominar uma outra língua. Este assunto, o das possibilidades de produção de sentido em LE, é tratado abaixo, no item 3.3.¹⁵.

Nossa análise permite ainda afirmar que a exclusão da LM faz com que o mesmo grupo se sinta, na maior parte das vezes, excluído também do grupo a quem a LE é acessível. O pensamento de “não saber falar nem a própria língua materna” é geralmente seguido pelo de que “é impossível aprender outra língua”. A classe dos excluídos da LM e da LE é, assim a classe social mais pobre, que está mais distante dos livros e das possibilidades que um conhecimento maior sobre essas línguas pode trazer – é uma classe que sofre preconceito. Vejamos como I4 continua articulando a questão anterior sobre a gozação:

I4: *E pensando um pouco nessa questão da criança do sítio, ou a coisa da gozação, do falar certo, do falar errado, de uma pronúncia diferente, ou do inglês, que você tá tentando, e tem **a coisa do falar certinho**, das crianças que se cobram, que é uma forma de repressão pras outras. (...)*

P.: *Mas goza-se do erro e goza-se do correto também?*

I4: *Uhm, deixa eu ver... (pausa) **Acho que é uma questão do próprio processo educativo, que não é só com o inglês** (...) Tive experiências com a turma da “escola X”, em que não tinha essa coisa da gozação, os alunos eram mais de classe média, média alta, mas os alunos da “escola Y” têm um perfil de escola*

¹⁵ O item 3.3 trata a questão da produção de sentidos em LE, mas não aborda a questão mesma do poder, explorada intensamente por nomes como os de Foucault (1997) e Fairclough (1989). Tal discussão, que é igualmente de extrema relevância aos estudos sobre pedagogias de línguas, excede os limites deste trabalho, dada a sua complexidade.

*pública, **de uma classe mais pobre**, até assim os alunos têm bolsa, ou não pagam nada. Então, eles são mais assim, alunos de escola pública também (...) Não sei, assim, se vem da casa das pessoas, não seja na verdade **talvez o jeito de falar seja diferente, que o português não seja assim gramaticalmente correto**, e na escola as professoras corrigem (...) e eles até dizem “ah, não sei nem falar português direito.”*

O mesmo depoimento aponta para o fato de que a exclusão da LE é também instituída pela própria distância entre a possibilidade de utilização da LE e a realidade dos alunos:

I4: *Aula de língua mesmo, na época do ginásio, colegial, eu não gostava. Porque acho que também não tinha ninguém da sala que gostasse. Estudava pra fazer prova e até tirava nota. Ããã*

P.: *Por que ninguém gostava?*

I4: *Eu acho que tinha, primeiro que a gente não via muito sentido pra quê estudar isso, como também tinha algumas outras coisas como matemática e tal, mas inglês ainda **parecia mais distante** ainda. Pra quem vive em Moji Mirim, pelo menos eu tava pensando... (inc.) pelo menos naquela época de criança, morava na Santa Cruz, aquele monte de povo do sítio, **que não saía nem pra ir pra praia, vir pra Campinas era uma viagem, magina estudar inglês, que coisa mais fora da realidade.***

Neste caso, em que a possibilidade de fazer uso da LE é totalmente remota, o ensino da mesma pode causar aversão e desconforto, por não fazer sentido na vida do sujeito. Suas chances de ter um trabalho em que a LE lhe seja exigida, por exemplo, ou de que façam uma viagem ao exterior se encontram muito distantes. Na maioria das vezes, o que decorre disso é a grande insatisfação dos alunos em assistirem as aulas na escola, pois ali eles revivem, com o ensino da LE, a sensação da exclusão que já havia sido instalada pelo ensino calcado da norma culta da LM.

Inversamente, para os alunos de classes sociais mais ricas, a LE tem lugar de importância, pois eles podem vislumbrar situações nas quais irão utilizá-la. A criticidade deles vai, então, contra o tipo de aula que eles geralmente têm: ao invés de prezarem exclusivamente o ensino da gramática, eles apontam para a necessidade de uma formação mais abrangente, que dê conta da oralidade na LE. É o que podemos observar nos dados extraídos do Questionário 1:

I13: *Eu acho que nas aulas da escola não há praticidade naquilo que realmente devemos aprender e naquilo que vamos usar lá fora. **Gostaria de ter mais conversação, vídeo, teatro.***

I14: *A aula é muito cansativa com **poucos recursos como vídeo, fitas e pouca conversação.***

I15: *As aulas de inglês dão principalmente uma forte base gramatical, mas sinto a falta de uma aula com mais conversação, **pois o que conta é falar e entender o inglês, não apenas escrevê-lo.***

Fica claro, então, que o grupo de excluídos da LM é também excluído da LE, e o grupo que é incluído na LM também o é na LE. Resta saber o que deve mudar para que o ensino dessas línguas seja mais acessível a todos e que seja possível instaurar um novo discurso, fundador de uma sociedade mais igualitária.¹⁶ O importante, entretanto, neste momento, é tomar consciência desse problema para entender melhor os fenômenos que acontecem nas salas de

¹⁶ Não queremos dizer com isso que a característica de tensão entre as classes sociais, isto é, a forma original de funcionamento de uma sociedade democrática, deva ou mesmo possa ser modificada. A tensão entre os grupos sociais sempre irá existir. Porém, atentamos para a discussão da necessidade de mudança na forma como essa tensão se manifesta na sociedade, isto é, da mudança necessária para que grupos sociais não incorram na exclusão que permite a miséria e o flagelo e o conformismo com situações tão extremas.

aula. O mau aproveitamento dos alunos nessas disciplinas, por exemplo, pode dizer muito do que lhes é cobrado em avaliações e que lhe incute cada vez mais a noção de exclusão.

Outro fato que pudemos notar com a análise de dados foi como a língua espanhola não é pontuada como uma língua de importância na realidade do país. Apesar da possibilidade de instauração de um mercado comum na América do Sul, os alunos parecem não conceber a falta de conhecimento desta língua como uma impossibilidade para o estabelecimento desse mercado. O pouco que sabem parece bastar, e como disse I11, como tantos outros informantes: *mesmo que você não saiba tudo, você consegue se comunicar*. Nossa leitura desse fato é a de que, como os países da América do Sul compartilham a mesma história de colonização, criamos um certo sentimento de irmandade entre nós. Somos todos filhos de pátrias falidas, exploradas, como mostrou Galeano (op.cit.), até seus limites. O que esperar então de um mercado financeiro comum entre pátrias falidas? O sujeito, portanto, prefere optar pela segurança da riqueza de outros países, partindo para o estudo do inglês, por exemplo, que é unanimemente citado como a língua global ou universal no mercado de trabalho (cf. Anexos 6 e 7).

Porém, a relação com a língua inglesa também não se mostra assim tão simples. Ocorrem, como nos permitiram verificar os dados, dois movimentos com a língua inglesa no Brasil. Um é o de aceitação de que ela é a língua mais exigida no mercado de trabalho e na maioria dos concursos vestibulares, e que, dessa forma, torna-se obrigatória, sem questionamento e sem muita chance de escolha. O outro é o de que, ao mesmo tempo em que se faz obrigatória no cenário mundial, ela causa aversão e distanciamento em alguns, que se posicionam contra o domínio norte-americano. Nossa história mostra que, durante a década de 70, quando a língua inglesa já se mostrava dominante, havia um movimento no país de rechaçá-la, como bem observamos nos textos dos DCN e PCN acima examinados. Nossos dados também provam a existência desta posição contrária:

I4: *Então, a experiência com o francês foi mais interessante (...) E aí quando a gente tava na sexta série, disseram que o pessoal da quinta já começou a ter inglês. Daí, não sei por que começou todo mundo a reclamar, que o francês era*

*mais próximo, agora todo mundo tinha que estudar inglês. Acho que talvez tenha a ver com isso também, essa coisa do ah, esse domínio americano, todo mundo tem que estudar o inglês (...) Mas eu acho que tinha uma coisa de certos professores também, porque eu lembro que **nessa época já tinha uma certa criticidade contra os americanos, contra o imperialismo**, lembro de ter alguns professores, o Toninho, por exemplo, da geografia, um pouco da história e da geografia um pouco contrárias, sabe? **De ficar engolindo McDonald's ou Coca Cola**. Eu acho que eu já tive uma formação pelo menos assim já desde o colegial, não muito profunda, **mas já tinha uma coisa meio contra assim**. (...) Eu lembro quando a gente foi pra faculdade, em 84, em 82 começou o PT, né? Então já tava uma coisa mais de lado esquerda, alguns professores também da saída da ditadura militar. Isso agora que eu tenho um pouco mais de noção, naquela época, nem tanto, mais **eu lembro que alguns grupos já tinham uma resposta mais antiamericana na época**.*

I21: *Acho que na verdade eu pensei nisso depois, assim, porque que eu desmerecia tanto o fato de estudar inglês. Não achava relevante. Talvez porque **eu achava uma coisa muito inserida no sistema...** Antes eu era cabeludo, comunista.*

P: *E hoje?*

I21: *Acho que é uma coisa ferramental. (...) Como profissional, não dá, eu reparei que é uma coisa importante mesmo, **não tem opção**.*

Nossa história, feita de imperialismo e república, de governos eleitos democraticamente e de períodos militares, torna ainda mais complicado o exame das relações que temos hoje com as LEs, já que são vários os discursos fundadores que se instauraram nas diferentes épocas. Porém, uma das leituras possíveis que vislumbramos nesta análise é a de que a aceitação forçosa da língua inglesa em nossa história, se assim a reconhecemos, permite pensar numa repetição, no nível simbólico, do que uma vez já ocorreu no Brasil: a imposição

de uma LE por um império. Novamente, na relação com um país economicamente mais forte, temos que aceitar a imposição de uma língua para que nossa sobrevivência seja possível, e o sentimento de frustração que um dia já existiu no Brasil colônia volta a existir. Não nos é dada, novamente, a possibilidade de escolha (*todo mundo **tem** que estudar o inglês*), mas sim a imposição (*ficar **engolindo** McDonald's ou Coca Cola; **não tem opção***) de um poder maior. Isso explica, juntamente com os fatores de ordem subjetiva que abordamos abaixo, como se pode criar aversão a uma LE, e como poder se expressar nela, enunciar, fica sendo uma tarefa tão difícil, como é o que a maior parte dos informantes afirma.

Essa dificuldade em falar a LE, como a vemos, é também a mesma dificuldade que existe para o cidadão que não consegue exercer sua cidadania. Nossa história mostra que há poucos anos conseguimos de fato estabelecer, por exemplo, as eleições diretas para presidentes em nossa democracia (1988, mais precisamente). Somos, então, muito jovens no sentido do exercício da democracia e da voz que ela dá ao sujeito. Uma voz que pode falar sem a censura do regime militar, e sem a proibição de uma monarquia, mas uma voz que ainda não tem muita prática em ser utilizada. Esse fato, como mostram os dados, se repete na situação de sala de aula, na relação entre alunos e professores:

I4: *Eu acho que a escola, pelo menos a que eu fiz, a gente tinha muito pouca participação na aula, na fala, né? Oral. Era, muito mais de fazer exercício, os professores ditam e você faz os exercícios, as conversas são paralelas, então **você nunca tem uma fala que é reconhecida como conhecimento na escola**, então, tem um momento que você tem que se expor, às vezes quando você tá de primeira até quarta série, cê faz leitura oral, alta, depois dessa fase, é muito difícil você ter uma disciplina em que você faça (pausa), é muito difícil você ler, colocando a sua voz alta, em exposição, **eu acho que daí em inglês é o primeiro momento que você tem que colocar sua voz e as pessoas têm que prestar a atenção em você**. Eu acho que isso também é uma questão. Porque daí, nossa! (...)*

Essa natureza jovem na prática de utilização democrática da voz em nosso país é exatamente o que promove ainda mais o caráter difícil da fala em LE. Se a fala na própria LM não é *reconhecida como conhecimento*, a fala em LE tenderá a seguir o mesmo caminho, ainda mais se pensarmos que, na maior parte das vezes, o foco do ensino reside na estrutura da língua e na construção de sujeitos de enunciados (normativamente corretos) e não de enunciação. Falar, seja a LM ou a LE, se torna, então, muitas vezes um tabu, pois agem no sujeito esses dois fatores contrários à exposição de sua voz: a falta de prática e a repressão da norma culta.

Além disso, vimos anteriormente, como a tradição de ensino no Brasil é realmente marcada por discursos opressores e excludentes, perpetuadores de uma ordem estamental. Como veremos ainda com mais atenção no próximo capítulo, as análises de aulas feitas por Coracini (1992) e Moita Lopes (2002) e as pesquisas sobre os discursos pedagógicos que regem os trabalhos de professores de LEs feitas por Grigoletto (2003) e Oliveira (2002), mostram que a prática pedagógica atual é igualmente marcada por essa falta do cultivo da exposição do pensamento e da criticidade. Ocorre, na verdade, a falta de uma prática de ensino mais democrática, que permita ao aluno entender, por exemplo, porque a incursão em uma LE lhe pode ser importante, e como sua competência em uma outra língua lhe pode ser útil, mesmo que ele seja contra as políticas adotadas pelos países que falam esta língua.

Entretanto, devemos notar, dada a variedade de culturas e raças no Brasil, que vários outros movimentos se dão na relação do sujeito com a LE. Um dos que também ressaltaram em nossa análise é o que diz respeito à filiação a uma língua por questões religiosas ou de descendência, caso do hebraico e do japonês, por exemplo. Ocorre, ao sujeito, nestes casos, uma inscrição na LE a partir de uma outra posição subjetiva que lhe é possível, como se ele fosse, ao mesmo tempo, um sujeito de duas pátrias e duas culturas. Vejamos alguns exemplos:

I16: (Me sinto) *Brasileira privilegiada. **Brasil, campeão mundial de futebol, sou brasileira. Quando o Brasil me envergonha: Fome, miséria, sou japonesa.***

I17: *Sou descendente de pessoas européias, mas antes disso, de hebreus. E isto às vezes me faz pensar que pertença mais a esta nacionalidade do que à brasileira. São 5000 anos de cultura, que não se pode “jogar fora”.*

I18: *Eu me sinto tão judeu como brasileiro, o amor que tenho por Israel é o amor dos meus antecedentes, o amor pelo país do meu povo, sempre me preocupo com o que ocorre em Israel e procuro acompanhar sempre, quanto ao Brasil, é a pátria que acolheu minha família, é o meu lar e **me sinto muito brasileiro, apesar das dificuldades de nosso país.***

O que fica claro é que, se o país é constitutivamente fraco, como um pai que não ampara, que não dá ao sujeito um nome, não o reconhece como cidadão (*me sinto muito brasileiro, apesar das dificuldades de nosso país.*), a transição pelo sujeito entre uma filiação nacional e outra é muito fácil e conveniente: ele busca, na nacionalidade de descendência, como os japoneses, ou na nacionalidade da convicção religiosa e descendência, como os judeus, a segurança que o Brasil não lhe dá. Nesses casos, a filiação a uma ou outra nacionalidade é pautada nas qualidades positivas de cada uma, isto é, nos aspectos positivos que cada uma tem, como uma história mais antiga, uma situação econômica mais estável. Fica, aos outros sujeitos, que não se vêem tão enraizados em suas culturas de descendência, uma espécie de frustração por não conseguir se transpor de uma nacionalidade para outra com tanta facilidade, uma espécie de lamentação pela inexistência de tal privilégio:

I14: *Meus avós paternos eram italianos. Não me sinto pertencer a essa nacionalidade. **Sinto-me brasileira mesmo (infelizmente...).***

A fraqueza do país em segurar e proteger seu filho se desenvolve como um sintoma no sujeito; uma vontade de mudar de posição e de filiação quando a situação é de falência. A falência, seja ela moral ou econômica, tornou-se um sintoma instituído em nossa memória discursiva desde os tempos de colônia. Voltando à leitura de Calligaris (op. cit.), podemos

considerar, na constituição do brasileiro, a sensação de um eterno sonho de volta a um país de origem. Calligaris explica esse sintoma com a comparação da situação do colono brasileiro com a do imigrante norte-americano: todo norte-americano que sai de sua terra sonha em voltar, mesmo que não volte como um filho pródigo, pois ele *pode voltar* (p.21), sua pátria, historicamente, sempre lhe conclamou filho e sempre estará ali por ele; ao colono que veio para o Brasil à procura de um nome, isso não foi possível, pois ele saiu renunciando a uma língua que não o reconhecia como sujeito, e também não conseguiu ser reconhecido pela outra (p.22). Ele não foi assujeitado em nenhuma delas como filho, então, voltar, sem um nome, se fez impossível. E esta sensação de falência, de falta, se faz presente e instalada no sujeito brasileiro até hoje, visível nos depoimentos dos informantes desta pesquisa que, em sua grande maioria, pretendem estudar ou trabalhar em outros países, como que a repetir o trajeto do colono, tentando satisfazer um sonho que nos é constitutivo.

A descendência, reforçada por laços culturais mais fortes (os questionários 3 e 5 permitem verificar que, para os alunos de hebraico e japonês, são raros os casos em que o sujeito não descende dessas nacionalidades e não participa de grupos sociais que mantêm as tradições de cada uma das culturas), proporciona ao sujeito a segurança que a LM sozinha não dá. Isso suscita o pensamento de que, talvez, para esses sujeitos¹⁷, o confronto com uma LE

¹⁷ É importante explicitar que tratamos aqui de sujeitos brasileiros, descendentes de tais nacionalidades e que vivem no Brasil. De acordo com o que sugere Jeffrey Lesser (em entrevista concedida à Folha de São Paulo em 10/08/2003, a respeito dos “dekassegus” brasileiros no Japão), ser descendente da nacionalidade do país para o qual se imigra não confere a tais sujeitos nenhum benefício, já que neste país, eles são mesmo brasileiros: *Ninguém mais chama essas pessoas* (os “dekassegus” brasileiros) *de japonês ou japinha. Eles são chamados de brasileiros. Pela primeira vez na vida deles, todo mundo está de acordo que eles são brasileiros. (...) Aqui no Brasil, as pessoas imaginam que ele trabalhe demais. Lá, todo mundo imagina que ele só queira festejar.* Acreditamos, portanto, que a mesma situação deva ocorrer para os outros brasileiros descendentes de outras nacionalidades, isto é, como sugere o brasilianista, de que deva ocorrer a eles, uma *inversão de sinais* nos países envolvidos na migração. A viverem no Brasil, mesmo que aqui tenham nascido, esses sujeitos são classificados como estrangeiros (“o japonês”, “o judeu”, “o alemão”, “o chinês”...), como que a perpetuarem seus estereótipos nacionais. A viverem em outros países, eles se tornam verdadeiramente brasileiros. Essa inversão de sinais pode criar, em certo momento, uma certa confusão no sujeitos que migram: *Não sou considerado nem brasileiro nem japonês. Todos me chamam de mestiço, mas não sou mestiço. Os brasileiros dizem que sou japonês, os japoneses*

não seja tão violento e marcante quanto para os excluídos das LM e LE. De fato, nos dados, não ocorre nenhuma menção dos alunos de hebraico e japonês às respectivas LEs, ou a LEs que já tenham estudado (geralmente o inglês, francês e alemão) como *assustadoras*, causadoras de *aversão* ou *completamente diferentes* como foram classificadas o inglês e o alemão por alguns informantes não pertencentes a este grupo. Os depoimentos mostram antes, uma relação pacífica com as LEs, de aceitação mais fácil do diferente, e os problemas mais citados pelos alunos, com relação às dificuldades encontradas no processo de aprendizagem da língua (pergunta 8, do Questionário 3: *Quais são as coisas que você acha que dificultam o processo pelo qual você está passando, isto é, a aquisição desta língua?*), foram somente a falta de tempo maior para se dedicarem ao estudo, e a falta de pessoas, fora do ambiente da sala de aula, para praticarem a língua, isto é, somente fatores extralingüísticos:

I19 (aluna de hebraico): *O que dificulta meu aprendizado é exatamente o fato de não ter com quem praticar fora do ambiente de aula.*

I23 (aluna de inglês, descendente de japoneses): *A preocupação com outras matérias.*

I25 (aluno de hebraico): *Falta de tempo e de mais situações para usar a língua.*

dizem que sou brasileiro. Meus amigos (japoneses) dizem: “Você não é brasileiro e muito menos japonês.” Aí eu enlouqueço (...). Eu falo: “Mas eu tenho que ser um dos dois.” (dado de entrevista fornecida a Lesser por brasileiro que reside no Japão, classificado no artigo do jornal, como não fluente na língua japonesa). Tal situação, a dos brasileiros emigrados e a relação entre sua brasilidade, descendência e aprendizagem de línguas, bem como um aprofundamento maior na questão dos que vivem aqui no entremeio das nacionalidades que os constituem, mostra-se também bastante interessante para ser levado adiante como outra pesquisa. Esses assuntos serão tratados em trabalho posterior sob nossa responsabilidade.

A dupla fundação do sujeito, então, cremos, lhe proporciona a segurança de poder aprender uma LE sem o medo de tornar-se órfão novamente, desprender-se totalmente de sua identidade nacional brasileira e perder-se, já que o país não o prende, não mantém com ele o laço paternal. Ela possibilita que o sujeito possa, por exemplo, se aventurar a *incorporar* a LE e tornar-se outro. *Incorporar* uma língua é diferente de *conhecê-la* ou *sabê-la*. Vejamos abaixo a distinção entre os termos à qual a análise dos dados nos permitiu chegar.

3.2 Conhecer, saber, incorporar

Para que haja sentido, é preciso que a língua se inscreva na história. (Eni Orlandi)

Falar uma LE implica em uma verdadeira despersonalização. (Charles Melman)

Os dados mostram que há, diferentemente dos casos de exclusão acima analisados, a seguinte situação: o aluno de classe média procura, ele próprio, uma escola ou professor particular de LE para que possa dar conta do *mundo competitivo, que é o mercado de trabalho hoje em dia* (como sugere um dos informantes), mas mesmo nesta situação ele não consegue ver a LE inserida de fato dentro da sua realidade. Examinemos os trechos abaixo:

P.: *Você gosta de falar em inglês?*

I5: *Para mim não faz diferença.*

P.: *Como assim?*

I5: *Não me importa falar, mas também não me importa de não falar.*

(...)

P.: *Mas você tá fazendo o curso, porque você quer ou porque sua tia queria? Se fosse só por você, você ia fazer?*

I5: *Acho que eu ia.*(pausa) *Ia. Acho que sim. **Eu preciso aprender, mas é difícil.***

P.: *Mas por que você precisa aprender?*

I5: *Ah, pra... porque precisa.*

P.: *Cê já pensou em situações em que você vai ter que usar mesmo?*

I5: *Ah, quando eu começar a trabalhar, quando eu for prestar vestibular.*

Quando, quando eu quiser. (risos)

Para I5, que tem 12 anos, estudar inglês faz parte de suas obrigações diárias, mas seu rendimento nas aulas¹⁸ sugere que ela não está, neste momento, inclinada a se apropriar da LE e a ser assujeitada por ela. Apesar de poder pagar o curso, e de pertencer a uma classe social mais privilegiada, podendo até mesmo considerar as situações em que ela utilizará a língua quando crescer, sua posição subjetiva não lhe permite realizar todo o deslocamento necessário para aprender de fato a LE. Ela sugere que, no futuro, precisará da LE, e irá utilizá-la *quando quiser*. O problema para o processo, desta forma, é que ela não quer usar *agora*, e sua relação com a língua passa a ser muito superficial, apenas do conhecimento de sua gramática. As aulas parecem não progredir e sua produção oral fica bastante prejudicada. Vejamos, entretanto, como ela descreve as aulas do colégio:

I5: *Eu adoro as aulas (de inglês) na escola, porque as aulas são muito fáceis e eu sei tudo. Ela (a professora) fala tudo em português, explica como tem que fazer (os exercícios) em português. Daí, dá os exemplos tudo em inglês. Depois, aí, ela pede pra gente fazer os exercícios e aí na hora de corrigir é tudo em inglês.*

¹⁸ Os dados de avaliação do rendimento da informante foram coletados informalmente, por razão da mesma ter sido, há pouco tempo, aluna da presente pesquisadora. Foi possível observar, entretanto, que, nas aulas, determinadas atividades eram realizadas mecanicamente (como a perpetuar a posição de um aluno que *repete empiricamente* (Orlandi, 1998), sem que, de fato, houvesse enunciação); e que também, diante da demanda para a produção da oralidade, ela se estabelecesse num lugar de impossibilidade de troca de posição subjetiva, indagando à professora, por exemplo, questões do tipo: *— Por que é que eu não posso dizer “tallzinho”, se eu quero?*

I5 aprecia suas aulas no colégio porque o nível de conhecimento que lhe é exigido é o que ela se permite ter neste momento. Até aí, nenhum problema parece surgir, a não ser o fato de que o que parece movê-la a fazer um curso de LE particular é somente o *outro da modernidade*. A noção do outro da modernidade nos é sugerida por Calligaris (1999), ao escrever sobre o deslocamento que o desejo de filiação a um país sofre ao se transformar, na atualidade, em desejo pelo bem material:

A humanidade (entenda-se: a modernidade) – na descrição de Hegel – começa quando acaba o reino da necessidade, ou seja, quando o desejo não encontra mais sua satisfação nos objetos procurados e finalmente consumidos, mas se projeta e prolonga indefinidamente na procura de reconhecimento. Não há melhor descrição do fim da sociedade tradicional: o lugar social de cada um passa a ser decidido pelo reconhecimento que ele obtém dos outros, e os objetos de desejo passam a valer como meios para conseguir um lugar no sol.(...) Resumindo, na modernidade o que importa não é onde e como nasci, mas como consigo me distinguir. Minhas posses me distinguem tanto quanto meus atos. (p.14)

Isso nos permite pensar em como também o desejo pela LE se assemelha ao desejo por objetos de consumo, como carros, computadores ou telefones celulares. É, por exemplo, muito comum entre estudantes na idade de I5 e em sua classe social, que comecem a fazer cursos de LEs, e que também ela, como pressiona a sociedade, sinta-se na obrigação de se dispor a tanto. O aprendizado da LE acaba por ser, então e novamente, uma instrução de caráter ornamental, que ocorria, como vimos acima, no período colonial, quando do início do ensino do português, em que a instrução queria dizer do nível social do sujeito. Há o forte discurso do grupo social de que o sujeito certamente irá fazer uso da língua *quando começar a trabalhar* ou *quando for prestar vestibular*, mas na maioria das vezes, o processo de aprendizagem que se instala antes destes momentos futuros não tem como resultado a aprendizagem da língua.

Este problema parece sugerir que o que ocorre, na verdade, é um momento certo na vida do sujeito em que é possível mudar de posição subjetiva para que o processo de

aprendizagem de uma LE se dê de uma forma mais profunda, um momento em que o deslocamento necessário para que o conhecimento da língua ultrapasse, por exemplo, os limites do conhecimento de uma metalinguagem (I25: *Na escola, eu só aprendi o verbo to be, e olhe lá.*) seja possível. Este período pode ser considerado como um período específico dentro do processo que chamaremos aqui de *maturação histórico-ideológica* na relação com a LE. A maturação histórico-ideológica de que falamos aqui diz respeito aos momentos distintos pelos quais um sujeito *adulto* pode passar dentro de seu processo de aprendizagem e que delimitam as formas de inscrição da LE no sujeito. Por exemplo, se a maturidade histórico-ideológica¹⁹ de um sujeito lhe permite ter um comprometimento ideológico maior com a LE, ele pode desenvolver um desejo autêntico²⁰ pela língua, que permite que ela verdadeiramente se inscreva nele e desarranje o mundo construído pela LM, ocorrendo, então, sua *inscrição histórica*. Por outro lado, se o sujeito ainda não está maduro histórico-ideologicamente para tal confronto, o comprometimento que ele desenvolverá com a língua só permitirá que ele se relacione com a mesma parcialmente, de que conheça somente algumas de suas características, como traços de sua organização estrutural, por exemplo, como para I5 acima. Examinemos ainda mais alguns dados que ilustram melhor a idéia deste conceito.

Uma das reclamações mais frequentes, por exemplo, dos alunos das línguas inglesa e alemã, é a de que há uma certa etapa no processo de aprendizagem em que eles sentem que chegaram a uma inércia de aprendizagem: parecem não progredir mais, não aprendem ou retêm nada do que lhes é fornecido nas aulas e nos livros. Seu vocabulário não se amplia, o entendimento das regras gramaticais parece ficar enrijecido – não porque não haja mais o que

¹⁹ O termo *maturação histórico-ideológica*, como o utilizamos aqui, não pode ser citado apenas pela menção da palavra *maturação*, pois a mesma, como sabemos, carrega toda a carga semântica das ciências cognitivistas, deixando espaço para a concepção de um sujeito consciente. A opção da manutenção de tal termo, entretanto, e sua combinação com os termos *histórico-ideológica*, se deu pela necessidade da explicitação do inegável caráter processual da aprendizagem de LEs que, para ocorrer, depende das mudanças de posição subjetiva pelas quais passa o aprendiz.

²⁰ O *desejo autêntico* ao qual nos referimos deve ser entendido como o oposto do desejo do *outro da modernidade*, discutido anteriormente.

ser aprendido, mas porque parece ao sujeito que lhe ocorre uma impossibilidade de aprender mais. É o que podemos ver ilustrado nos depoimentos abaixo:

I3: *But always, I, I don't know. I think, I feel that I ... get in a level, yes, I stopped there, you know? I feel I couldn't reach (pausa) reach? No, improve this level. I feel sometimes that I am decreasing but not, no not decreasing, but not increasing my level of English.*

I2: *And I feel the same thing that she feels, like, I feel that I learned and I stopped to learn. But I know that there are different phases, different times, and then you need to...one day you...* ²¹

Opostamente a essas duas informantes, já adultas, e a I5, acima, I6, também de 12 anos, descreve abaixo como sua relação com a LE é diversa:

I6: *Eu gosto de aprender inglês pra poder ir pros outros lugares e falar bastante, não precisar ficar perguntado pro meu pai e pra minha mãe, pra conhecer gente nova, só. (...)*

P.: *Fala pra mim de uma experiência legal que você teve com a língua inglesa.*

I6: *Quando eu fui pra Noruega, né? com o SIESV, fiz intercâmbio, aí eu conheci várias pessoas lá e consegui falar bastante inglês e aprender bastante.*

P.: *Antes disso você já tinha viajado pra fora?*

I6: *Já, já tinha ido pra Disney, pra Itália e pra França, só que eu não sabia falar inglês direito.*

P.: *Por isso que você ficou com vontade de fazer inglês?*

I6: *U-hu*

²¹ As entrevistas com as informantes 2 e 3 foram feitas em língua inglesa por respeitar a condição imposta pela escola de línguas atendida por elas de que, caso a aplicação da entrevista se desse no período de aula, que ela fosse em inglês. Como a disponibilidade de tempo das alunas é pouca, optamos pela sua aplicação nesta modalidade.

I6 tem excelente domínio da linguagem oral e escrita, e atende a dois cursos de inglês externos, além das aulas de inglês do colégio normal.²² Sua disponibilidade para o aprendizado é ilimitada, como se não houvesse para isso nenhuma barreira: sua posição subjetiva permite que a LE de fato se inscreva historicamente. Dito de outra forma, o que ocorre para ela, em seu processo, não é só o fato de que a língua já faz parte de sua vida, mas também o de que ela está livre para apreendê-la e para ser apreendida por ela, isto é, ela tem um nível de comprometimento ideológico integral²³ com a língua porque sua *maturidade histórico-ideológica* assim lhe permite.

Já I2 e I3, por sua vez, necessitam da LE porque estão mais próximas do mercado de trabalho e da vida acadêmica, mas a maturidade histórico-ideológica que elas têm faz com que o nível de comprometimento ideológico com a língua, necessário para libertá-las das correntes de significação da LM, ainda não seja suficiente. O que queremos dizer é que a LE pode ser apreendida de diferentes formas e intensidades, a depender de como o sujeito se posiciona em relação à língua em determinados momentos em sua vida, ou seja, da posição que ele assume de acordo com sua disponibilidade psíquica para comprometer-se ideologicamente em maior ou menor grau com a língua. Este comprometimento é, exatamente, resultado de um processo de *maturação histórico-ideológico* pelo qual o sujeito passa dentro de seu próprio processo de aprendizagem da LE.

Neste sentido, cabe também explicitar por que mencionamos, acima, que a maturação histórico-ideológica é um conceito a ser aplicado somente na reflexão do processo de aprendizagem do sujeito adulto. A tentativa de aplicação deste conceito em uma reinterpretação da tão mencionada maior facilidade de crianças de até mais ou menos 9 ou 12 anos de idade²⁴ em aprenderem LEs se faz problemática, pois seria indevida a utilização do

²² A avaliação da performance de I6 na LE, como a de I5, se deu de maneira informal, pelo fato de também ela ter sido aluna da pesquisadora.

²³ A utilização do termo *integral* não deve ser entendida como o abandono, por parte do sujeito, da posição subjetiva que ele ocupa como sujeito de sua LM – o que seria impossível – mas sim como a possibilidade que sua posição subjetiva lhe confere de constituir-se como tal em ambas as línguas.

²⁴ Período crítico para a aquisição de linguagem, defendido em teorias em Psico e Neurolinguística. A respeito da aplicação de tais teorias nos estudos sobre aprendizagem de LEs, conferir Genesee, 1988.

termo “maduro histórico-ideologicamente” para um sujeito que ainda está em processo de formação das redes de significantes que o instituem como sujeito social e de linguagem. Nesta situação, o conceito de maturidade histórico-ideológica funcionaria, na verdade, às avessas: à condição de ser mais jovem e de ainda estar se constituindo por processos identificatórios e filiações ideológicas, o sujeito está menos comprometido ideologicamente com a própria memória discursiva de sua LM, e portanto, mais livre para o comprometimento integral com a memória discursiva da LE. Dito de outra forma, quanto mais jovem e descomprometido com as correntes ideológicas que o subjetivam através da LM ele estiver, mais favorável lhe é o momento para conseguir a inscrição histórica da LE. A criança, então, não estaria madura histórico-ideologicamente nestas condições, mas sim *menos comprometida ideologicamente*.²⁵

Para o sujeito adulto, diferentemente, a existência de períodos históricos distintos dentro do processo de aprendizagem, e a qualidade diversa dos significados que a LE pode tomar para ele em cada um desses períodos, faz com que seja possível haver sempre uma reconfiguração do processo, isto é, de que ele possa ter diferentes fases de aprendizagem a depender das diferentes posições subjetivas que ocupa. Porém, se pensamos o processo de aprendizagem de LEs através de fases históricas, nos é dada também a possibilidade de vislumbrar a existência de diferentes níveis de conhecimento da língua, a depender do nível de comprometimento ideológico que o sujeito tem em cada uma das fases. Pensamos, por exemplo, que possam existir três formas de conhecimento da LE: uma em que ela é somente *conhecida*; outra em que ela é *sabida*; e outra em que ela é *incorporada* pelo sujeito.

O nível do *conhecer* a língua se refere aos casos em que a LE se apresenta ao sujeito, em determinado momento, como uma disciplina surreal, como para os alunos do bairro afastado ou do sítio ou da classe mais pobre, ou mesmo a I5, que pode pagar aulas de língua particulares, por exemplo. O aprendizado, nesta fase, se resume ao conhecimento de alguns

²⁵ Devemos explicitar também que o fato de uma criança estar menos comprometida ideologicamente com a memória discursiva da LM não garante o caráter bem sucedido de um processo de aprendizagem de LE neste período. Consideramos que o fato de estar fora do ambiente mais apropriado de aprendizagem da língua (imersão) faz com que os fatores método de ensino e o trabalho pedagógico do professor sejam extremamente importantes para que um sujeito nesta condição consiga de fato inscrever historicamente a LE.

aspectos da estrutura da língua – ou talvez nem mesmo isso – pois não há disposição do sujeito para que a LE se instale ali naquele momento, isto é, a posição subjetiva que o sujeito ocupa nesse momento não permite que haja um comprometimento ideológico maior com a língua. *Conhecer a língua*, portanto, é saber que ela existe e que tem determinadas características, mas é ter a inscrição mais profunda no corpo comprometida, pois neste momento, ela não faz sentido histórico ao sujeito.

Por outro lado, para quem a língua ocupa um status mais significativo em sua história, sendo, por exemplo, a possibilidade do rompimento dos interditos²⁶ instaurados pela LM, a LE pode ser *sabida*. *Saber* uma língua, como conceituamos aqui, é poder tê-la inscrita num nível de conhecimento mais profundo que o anterior, num nível que permite que a língua desarranje o instaurado pela LM. Nesta condição, o sujeito consegue produzir enunciados na LE, mas geralmente ainda traduz mentalmente a partir de sua LM o que quer dizer, isto é, ele só consegue enunciar na LE com o sentido proporcionado pela estrutura da LM.²⁷

Finalmente, a quem se faz possível trocar de posição de enunciator automaticamente, de uma língua para outra, sem que haja interferência de forma ou sentido de e em nenhuma delas, dizemos que este sujeito pôde *incorporar a língua*. Nesta situação, o sujeito consegue

²⁶ *Interditos*, neste texto, se refere às *palavras interditadas, palavras que você não pode pronunciar* (Melman, op.cit.: 91)

²⁷ Vejamos um exemplo: I2: *I learn writing, because this, every time I can, I do the things to give to the teacher, because if I need to use and I need to look in the dictionary ... and I use to read, I like to read*. Podemos reconhecer aí, uma tradução de um enunciado baseado na estrutura da LM e simplesmente transposto para a LE com a utilização de suas formas: “Eu aprendo escrevendo. Por causa disso, toda vez que eu posso, eu faço as coisas (exercícios) para entregar ao professor, porque se eu preciso usar (a língua) e olhar no dicionário... e eu costumo ler, eu gosto de ler.” Isso ocorre porque o comprometimento ideológico não permitiu ainda, a este sujeito, transformar-se completamente no outro da LE para poder produzir sentido dentro da própria LE: o sentido, apesar de ser enunciado na LE ainda é o sentido da LM. O sujeito, nestas condições, ainda vive a ilusão do sentido uno da palavra. Nestes casos, se ele percebe que o que diz na LE e que é ancorado na LM não faz sentido ou tem sentido diferente para um interlocutor nativo da LE, falar nesta língua se torna frustrante, como mostram os depoimentos acima (*I feel that I ... get in a level, yes, I stopped there, you know?; I feel that I learned and I stopped to learn.*), pois ocorre o reconhecimento da verdade nua e crua do signo lingüístico – sua arbitrariedade.

conceber que os sentidos são diversos nas diferentes línguas e que para que possa interpretar e produzir sentido na LE, ele precisa se deslocar de sua posição de ilusão do logos. Tal deslocamento, pela profundidade que tem, pode até mesmo ser considerado como a possibilidade de uma *re-ascendência* do sujeito como tal, pois nesta ocasião, ele se torna um novo sujeito na LE. Esta última possibilidade é a mais difícil, pois demanda, ao nível do inconsciente, uma segurança muito grande de sua psique para que o deslocamento de fato ocorra, isto é, demanda que ele esteja totalmente confortável com a situação de desprendimento da LM.

Neste sentido, o papel do Estado é também muito importante para o sujeito. O Estado assegura a ele a sua subjetividade, o seu lugar como filho, quando do encontro com a LE. Se esta relação falta, como no caso do Brasil, uma das possíveis âncoras que surgem para prender o sujeito em sua posição, já que dela é tão fácil sair, é a gramática – a não ser que seja possível, como no caso dos descendentes de japoneses e judeus, visto acima, ancorar-se numa outra posição subjetiva. Nesses casos, os alunos afirmam freqüentemente que sentem que estão realmente aprendendo a língua quando estudam gramática, sendo assim capazes de citar os termos da metalinguagem utilizada em seus livros. Isso mostra como a gramática, num outro registro imaginário (que não o anteriormente mencionado, relativo ao seu ensino excludente através da ênfase na norma culta), verdadeiramente funciona mais como *âncora para a psique do sujeito*. É no apego exclusivo a ela que o sujeito se segura para não se soltar da LM. O universo de liberdade que ele encontra na LE é inovador e talvez descontrolado demais. A gramática, assim, segura o aluno como um ser *semanticamente normal*²⁸ e

²⁸ Ocorre-nos, segundo Pêcheux (1990: 33) a necessidade de um “*mundo semanticamente normal*”, isto é, um mundo de *categorizações lógicas, normatizado*: O sujeito pragmático – isto é, cada um de nós, os “*simples particulares*” face às diversas urgências de sua vida – tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica: isto se marca pela existência dessa multiplicidade de pequenos sistemas lógicos portáteis que vão da gestão cotidiana da existência (por exemplo, em nossa civilização, o porta-notas, as chaves, a agenda, os papéis, etc.) até as “grandes decisões” da vida social e afetiva (eu decido fazer isto e não aquilo, de responder a X e não a Y, etc...) passando por todo o contexto sócio-técnico dos “aparelhos-domésticos” (isto é, a série dos objetos que adquirimos e que aprendemos a fazer funcionar, que jogamos e que perdemos, que quebramos, que consertamos e que substituímos)...

controlado, e abafa a real característica da LE de ser a língua do desarranjo psíquico. Essas noções de *conhecer*, *saber* e *incorporar* uma língua ficarão ainda mais claras depois que passarmos pelo estudo mais aprofundado sobre a questão da produção de sentidos em LE, tema do nosso próximo tópico.

3.3 A aprendizagem na ordem do subjetivo: possibilidades de produção de sentidos em LE

*Vous avez le sentiment que la nouvelle langue
est votre résurrection.*

(Julia Kristeva)

Uma dos primeiros fatos a se mostrarem na análise dos dados foi o das razões que levam os alunos a se filiarem ao processo de aprendizado de uma ou outra língua. Os dados mostram que os alunos que se inscrevem no processo de aprendizagem de uma LE o fazem por duas questões distintas: a primeira é a necessidade instrumental – a necessidade da utilização da língua no trabalho ou nos estudos, caso do inglês, espanhol e alemão, por exemplo; e a segunda é por causa de filiações ideológicas do tipo descendência e religião, frequentemente mencionados pelos alunos de hebraico, japonês e italiano (cf. Anexo 7). Dado esse primeiro movimento do aluno a procurar pelo curso e a iniciá-lo, começa um processo novo para o sujeito em que a LE se lhe apresenta com diferentes aspectos.

A análise dos dados permitiu depreender, primeiramente, o seguinte pensamento: a origem da LE resulta ao sujeito como sendo a causadora de uma maior ou menor sensação de estrangeiridade. Explicamos: se a LE estudada é de uma raiz diferente da raiz da LM do sujeito, ela se apresenta como uma língua *de fato* estrangeira, enquanto que uma LE de mesma origem se apresenta como familiar, menos estrangeira. Tal fenômeno se deve, acreditamos, à possibilidade maior que as línguas de raízes diferentes têm para provocar o deslocamento da posição do sujeito no nível simbólico. Línguas como o inglês e o alemão, por exemplo, foram citadas como mais desconcertantes ao sujeito do que línguas como o espanhol, o italiano e o

francês. Os dados mostram que o deslocamento psíquico permitido por essas LEs é mais intenso do que o que ocorre com línguas cuja raiz é latina. Isso faz com que este tipo de LE pareça mais fácil (ou, nas palavras de um dos informantes: *italiano ou espanhol é uma língua mais fácil que o inglês*), como se aprender e viver a LE fosse apenas uma extensão da vivência na LM. Uma LE completamente distinta e estranha ao sujeito, no nível estrutural, faz com ele ganhe uma abertura maior no nível do simbólico. Por essa razão, o aprendizado de línguas de mesma origem parece não marcar tanto o sujeito quanto o de uma língua mais estranha. A LE de mesma raiz que a LM não parece ser, então, ao sujeito, uma LE genuína:

I1: *A experiência (com aula em escola particular de idiomas) normalmente é boa, a não ser que o aluno está lá porque papai e mamãe querem, que eu já tive um caso de uma aluna assim. Chegamos a falar com a mãe. Eu falei, olha, melhor... ela gosta de estudar italiano? Coloca ela pra estudar italiano. Coloca ela pra estudar alguma coisa que ela gosta. Ela não tá pronta pra aprender língua estrangeira. Ela não quer, ela não gosta.*

Por outro lado, por serem línguas verdadeiramente estranhas ao sujeito, podemos verificar que adjetivos como *impossível* (de ser aprendida) (I2) e *assustadora* (I4) são utilizados para qualificar a aprendizagem das línguas alemã e inglesa; enquanto que a aprendizagem do francês vem com os adjetivos *tranquilo* (I1) e *mais interessante* e *mais estimulante* (I4).

P: *E como foi essa experiência com essas outras línguas?*

I1: ***Bom o alemão eu senti muito, eu acho, que eu tive muita dificuldade por causa do som e era engraçado que eu puxava tudo pro inglês. (...) O francês era bem mais fácil, mais tranquilo. O alemão, a questão do som era muito difícil, e eu puxava pro inglês.***

P.: *E o francês não?*

I1. ***O francês não. O francês foi tranquilo.***

I2: *I think Spanish depends more on you than English. I don't know why, because English you need a teacher because there are things that are totally different. And Spanish few things are totally different. So you can, like, if you have a class more or less you can study and keep the things and look at the dictionary. And English is different; there are things that teachers know. And German, **German is impossible**, just living there.*

I4: *Na faculdade, Biologia, no primeiro ano tinha muitos professores que davam bibliografia em inglês. Né? Pra ler, texto científico assim pra ler, e isso era um pouco assustador assim, porque... Nossa! Um monte de matéria, **inglês, era um pouco assustador**, e eu lembro que assim: Ai meu Deus, tenho que aprender a gostar dessa língua, tenho que aprender, porque tinha uma certa aversão. (...)*

P.: *Como foi a sua experiência com o francês?*

I4: *Então, **a experiência com francês foi mais interessante**, eu acho, pelo menos bem **mais estimulante** (...)*

Uma segunda análise dos dados, entretanto, sugere que possamos pensar na conjunção de dois fatores a funcionar no sujeito para que a língua se institua mais ou menos estrangeira: a estrutura da língua, propriamente dita, e sua maior ou menor semelhança com a estrutura da LM; e a relevância histórica da LE na vida do sujeito. Vimos anteriormente como ocorre uma diferença no processo de aprendizagem de descendentes de judeus e japoneses. Sua relação com as LEs que estudam é pontuada por uma filiação diferente: identidade nacional. Vimos também que para I6, que sempre utiliza a LE em viagens a outros países, a língua não se apresenta estranha, mesmo não tendo a mesma raiz de sua LM. Acreditamos, portanto, que a LE seja realmente graduada como mais ou menos estranha ao sujeito a depender da conjunção do nível de presença histórica da língua na vida do sujeito e de como a estrutura lingüística o afeta. Nos casos em que a LE parece mais distante da LM, ao nível da estrutura e ao nível de uma possibilidade de inscrição histórica como, por exemplo, para os alunos de inglês citados por I4 acima, que nunca têm oportunidade de usar a língua, mais estranha ela se apresenta e

maior é o confronto. A LE completamente estranha é aquela da estrutura estranha, na qual *things are **totally** different*, como o inglês para I2, ou que é a *coisa mais fora da realidade*, como menciona acima I4. Dados distintos, acreditamos, poderiam ter se mostrado em relação ao alemão, por exemplo, se nossa coleta tivesse sido feita com informantes de comunidades alemãs no sul do país, em que esta LE provavelmente não seria descrita então como *impossível* de ser aprendida.

Entretanto, podemos afirmar, quanto maior o confronto com a LE, maior a possibilidade de deixar escapar os interditos. Dentro desta possibilidade, e com um nível de conhecimento da língua que permita sabê-la ou incorporá-la, nos sentidos discutidos acima, o sujeito se permite, por exemplo, falar ou pensar em problemas interditados pela neurose da LM, como mostram os depoimentos abaixo, e significar algo para si mesmo:

I7: *As aulas (de inglês) são muito gostosas. Os temas despertam interesse e são muitas vezes aquilo sobre o que eu estou passando. É incrível, mas aconteceu muitas vezes. **Discutir sentimentos, psicologia é mais fácil em outra língua.. Coisas que parecem banais ganham relevo em outra língua e podem ser discutidas como importantes (como na verdade são quando se quer desabafar).***

I8: *Sim, às vezes não consigo expressar totalmente o que sinto, então procuro dizer alguma coisa em **inglês que faça sentido para mim**, mesmo que os outros não entendam.*

A LE é, neste sentido, a língua que permite a expressão de um sentimento para si próprio (*procuro dizer alguma coisa em inglês que faça sentido para mim*), da verbalização de algo que necessita ser simbolizado e externalizado, mas que é impossível de assim o ser na LM. Tal evento só é possível porque o sujeito consegue estabelecer uma distância com sua LM através da utilização da nova estrutura, isto é, a LE consegue provocar um deslocamento de posição subjetiva mínimo na relação do sujeito com a LM. Para isso, o sujeito tem que conseguir, pelo

menos, produzir enunciados nesta língua, ou seja, ele tem que minimamente *sabê-la*, pois fora deste nível de conhecimento, não é possível ao sujeito nem mesmo perceber esta característica libertadora da LE. Fato interessante é o de que tanto a LE tem esta característica para I7, que ela não é vista como importante na construção de uma relação social entre sujeitos, isto é, a relação de sociabilidade que ela permite estabelecer com outros não é a primeira preocupação do sujeito, e ao falar com um outro na LE, o que ocorre a I7 é, na verdade, a sensação de mal-estar:

I7: (Na aula de língua inglesa) *Eu sinto liberdade para falar mentira, à vontade, assim pelo menos alguma coisa é falada. (...) Eu não gosto de conversar em dupla com aluno/a, pois é muito vexante.*

Neste sentido, então, a LE não ocupa o papel de instrumento de comunicação do mundo globalizado, como tanto sugerem os informantes, mas sim o lugar de possibilidade dos interditos, de possibilidade de encontro com as suas verdades subjetivas. A LE é importante para I7 porque nela ela pode significar para si mesma verdades que não avanta na LM (*Coisas que parecem banais ganham relevo em outra língua e podem ser discutidas como importantes (como na verdade são quando se quer desabafar)*), ela pode relacionar-se aí com o seu Outro. Inversamente, não ocorre investimento na relação com o outro: a este, sobram as *mentiras à vontade*, as coisas menos importantes, que só são ditas porque são cobradas pelo professor (*pelo menos alguma coisa é dita*). Vemos aqui a clara tentativa de preenchimento do papel de aluno pela informante: I7 não necessita dizer nada a ninguém na LE, a não ser a ela mesma, mas como é demandada de falar na sala de aula (o que não é de estranhar, visto que a maioria dos cursos de línguas atuais se intitula “comunicativo”, isto é que “faz o aluno falar”), ela enuncia mentiras, ou seja, cumpre seu papel na relação imaginária da sala de aula.

Esse tipo de ocorrência fornece subsídios para uma reavaliação dos casos comumente considerados problemáticos na sala de aula – os alunos que nunca falam nada ou que nunca querem se pronunciar. É comum ouvir de professores de línguas que eles se sentem frustrados ou até mesmo irritados com os alunos que não querem fazer nenhuma das atividades que

ênfatizam a oralidade, ou que permanecem completamente silenciosos durante a aula, impedindo a avaliação de sua competência oral. O que é negligenciado, nesses casos, é que os alunos são sujeitos heterogêneos entre si, e têm, cada qual, um tipo próprio de relação com a LE a partir do que sua maturidade histórico-ideológica lhes permite.

De qualquer forma, podemos dizer que, de maneira geral, é na LE, seja ela qual for, mais ou menos estranha ao sujeito, que ocorre a possibilidade de quebra de limites, pois há, mesmo que em menor grau, como nos casos de alunos de línguas “menos estrangeiras”, como o espanhol e o italiano, um distanciamento da LM. O que estabelece, então, o quanto desses limites pode ser ultrapassado pelo sujeito é exatamente a distância que a LE consegue instituir entre ele e a sua LM; quanto maior a distância, maiores são as possibilidades. Os tabus, como palavras obscenas, por exemplo, se encontram dentro dos limites possíveis estabelecidos por uma LE que não é de fato tão estranha, como verificamos em I9 e I10 abaixo:

I9: *Não gosto (de palavrões) muito, mas pronuncio alguns básicos como: merda, etc. No caso do italiano é super tranquilo falar “parolece” como: cazzo, etc.*

I10 (aluno de italiano, já fez inglês e francês) *Tenho mais facilidades e **sinto-me** mais à vontade se as utilizo s/ ser na minha língua materna.*

Vejamos ainda os exemplos a seguir:

I11: *Gostaria de saber muitas palavras obscenas em inglês, **acredito que agridem menos as pessoas (algumas)**, talvez pelo fato de outras pessoas não conhecerem o idioma (nem todas).*

I12 (aluno de hebraico): *Sinto o mesmo pelas duas (sentimento ao falar palavras obscenas em LM e em LE), só que na língua estrangeira você pode falar e nem todos entendem o que você quer dizer, ou seja, é mais fácil extravazar uma situação sem provocar confusão ou constrangimento com o uso de palavras obscenas que todos entendem.*

Parece-nos, nestes casos, que um fator importante para a preferência da utilização de palavras obscenas em LE é a preocupação com a imagem que o outro constrói do sujeito enunciador. Neste nível imaginário, a LE possibilita que, toda vez que algo socialmente condenado é dito, como palavrões, a imagem que o sujeito tem para o outro permaneça “inalterada”, fazendo com que dizeres mais agressivos, por exemplo, possam ser ditos de forma *super tranquila* ou *agredindo menos as pessoas*; ela fomenta, neste sentido, a ilusão de um sujeito que tem controle sobre si mesmo e sobre a imagem que o outro tem dele, ela fomenta a ilusão de que *você pode falar sem provocar confusão ou constrangimento*, como se fosse possível preservar um estado imaginário controlado do sujeito. Pêcheux (1990:119) esquematiza esta noção do outro e do imaginário constitutivos do sujeito mostrando que, no jogo discursivo, o sujeito é impreterivelmente afetado pelo jogo de imagens que atravessa o discurso. Ele tem, durante todo o seu discurso, o funcionamento das imagens que ele faz de seu interlocutor, do que está falando e de si mesmo por várias perspectivas, como por exemplo: *IA(A)*, isto é, a imagem que o próprio sujeito faz de si mesmo (quem sou eu para lhe falar assim?) e *IA(B(A))*, a imagem que o sujeito tem que seu interlocutor tenha a seu respeito (quem ele pensa que eu sou para que lhe fale assim?)

É neste sentido também, o da tentativa de controle da imagem de si mesmo para o outro, que podemos encontrar a menção, nos dados, à dificuldade imposta pela questão do poder na criação de um ambiente mais favorável à produção oral dos alunos. Muitos alunos, com receio de estarem sendo avaliados, sentem-se bloqueados para enunciar na LE em determinadas situações. Vejamos alguns exemplos:

I13: *I am very insecure to speak English in front of people who know English, for example, my boss and other things, other people. Portuguese pe, Brazilian*

people who know English very well. I was ashamed to speak English with them. But I am not ashamed to speak English in front of an American guy or woman, American people, you know... estrangeiro, foreign people.

I2: I don't know, because I never talk to Brazilians. If you're Brazilian and I am a Brazilian, let's speak Portuguese (...) But I'm like more ashamed? To talk with X (a dona da escola) than with you (a pesquisadora e professora). I don't know why. I doesn't, I don't like to talk in English with her.

I3: Neither I. I feel the same thing I feel with my boss. I feel that she is avaliando? Evaluating me.

Portanto, não é, na verdade, a imagem do falante nativo e a do não-nativo que é contemplada aqui, ou da maior ou menor competência na língua, mas sim a questão do poder existente entre entidades dentro de um mesmo grupo social: entre o chefe e a funcionária e entre a proprietária da escola (e avaliadora nos casos de testes de proficiência) e o aluno. Como nos mostram os dados, não podemos deixar de nos referir novamente a esta característica imanente ao discurso que é a existência das relações de poder no jogo imaginário entre enunciadore, e que, neste sentido, sempre o mais “fraco” acaba por ser prejudicado, por conter sua exposição na LE e não se permitir enunciar mais para o outro e para si mesmo.

Uma outra questão, referente também ao imaginário e às relações de poder envolvidas no discurso, e que é muito recorrente nos dados, diz respeito ao medo que certos informantes que ocupam posições sociais privilegiadas têm de perderem tais posições ao mostrarem que não dominam a LE. Neste caso, as imagens sociais que eles têm de si mesmos são postas em jogo quando têm que se comunicar com alguém que não seja o professor de LE, pois este é a única entidade permitida, no jogo de poderes, de saber sobre sua verdadeira competência na língua. Homens e mulheres de negócio, profissionais respeitados em suas áreas de trabalho, dizem sentir-se ameaçados quando têm que se expor na LE: não se sentem confortáveis e seguros o bastante para enunciarem nesta língua. Na maior parte das vezes, por desejarem

tanto a manutenção de sua posição social, apegam-se inteiramente à aprendizagem da gramática. Esta, como um conjunto de regras estabilizado, parece amenizar a sensação de fragilidade instaurada pelo não domínio da LE diante de um outro:

I20: *Eu falo pro “X”: “_Eu fico travada na hora de conversar com você, porque você fala tão certinho.”*

P: *Por que será?*

I20: *Não sei, acho que é vergonha de falar errado, de errar, eu acho. Então eu fico pensando que é falta de estudar gramática, né? Pra poder tá lembrando na hora de falar. (...) e quando a “Y” viajou, e eu fiquei sem professor, ela falou pra eu arranjar outro. Aí eu falei: “_ Ai, meu deus, mas outra pessoa? Eu acho que eu vou ficar travada.” Aí eu esperei ela voltar.*

A partir de todos esses aspectos e de uma reflexão mais generalizada, depreendemos, por fim, que há dois níveis de significação para o sujeito. O primeiro é o do imaginário, em que a presença do outro é constante para controlar o que pode ser dito, e o outro é o nível do simbólico individual, em que o que pode ser dito depende somente de si próprio e de seu distanciamento dos interditos. Neste sentido, a LE é o lugar em que a verdade do sujeito pode vir a ser²⁹.

Essas noções de níveis de produção de sentido, entretanto, se consideradas em conjunção com as noções de conhecimento da LE e com os critérios de categorização de maior ou menor estrangeiridade da mesma, acima discutidos, abrem espaço também para a possibilidade da seguinte consideração: a possibilidade de produção de sentidos em LE, seja ela no nível imaginário ou simbólico, pode ser, na realidade, resultado da combinação dos fatores: (a) nível de conhecimento língua, isto é, quanto um sujeito sabe da língua a partir do

²⁹ Como bem aponta Coracini (1997:166): *as línguas materna e estrangeira têm funções diferentes: se a primeira é a língua do desejo interditado e, por isso mesmo, resiste à expressão desses desejos, que escapam apenas pelas frestas (metáforas, metonímias, deslizes, lapsos, chistes...), a língua estrangeira é a língua que permitiria dar vazão a esses desejos recalcados, interditados, criando a ilusão da liberdade e do gozo pleno, justamente porque se constitui em zonas de não interdição.*

que sua maturidade histórico-ideológica lhe permite; e (b) a distância que ele consegue estabelecer entre si e sua LM através da LE pelo seu reconhecimento como mais ou menos estrangeira, e, portanto, distanciadora. Tal consideração, contudo, demanda um exame mais apurado do que a presente pesquisa pode desenvolver para que chegue ao status de uma afirmação. Sua relevância como assunto de pesquisa, por outro lado, sugere que ele deva ser tratado adequadamente em outra ocasião de pesquisa.

Verificados, portanto, os aspectos condicionantes da produção de sentidos em LE, passemos agora ao exame das conclusões alcançadas na análise dos dados em cada uma das ordens, isto é, da ordem do coletivo e da ordem do subjetivo, para que possamos encontrar, a partir daí, indícios que fomentem novas sugestões de trabalho pedagógico na área de ensino de LEs.

3.4 Coletivo e subjetivo: conclusões

Assim como um planeta gira em torno de um corpo central enquanto roda em torno de seu próprio eixo, assim também o indivíduo humano participa do curso do desenvolvimento da humanidade, ao mesmo tempo que persegue seu próprio caminho na vida.

(Sigmund Freud)

Apesar de não ter sido planejada de antemão, a configuração dos capítulos e subcapítulos, resultante da análise dos dados, tendeu para o exame de dualidades fundadoras e interconstitutivas envolvidas no processo de aprendizagem de LEs pelo brasileiro: a inclusão e exclusão das línguas; a possibilidade de produção de sentidos para o Outro e para o outro, o trabalho do simbólico e do imaginário. Nesta etapa, atentamos para uma análise mais generalizadora do que resulta da interconstituição desses processos.

A partir do que foi analisado, foi possível verificar como o aprendiz de línguas não tem como escapar da repetição histórica que o constitui, ele está irrevogavelmente preso à sua

história e fundação nacional, ao mesmo tempo em que, enquanto sujeito único que é, constituído através de simbologia e imaginário, desenvolve, a partir de um processo pessoal de maturação histórico-ideológica, um determinado comprometimento ideológico com a LE, que lhe permite apreendê-la de diferentes formas. Observamos que, no reviver da fundação nacional, instaurado pelo processo de aprendizagem de LE, o brasileiro se fragiliza diante da imponência da língua inglesa em nosso cenário atual, por incorrer na repetição da aceitação passiva do poder maior de uma metrópole; bem como parece desenvolver um sentimento de irmandade com os países ao redor, pela razão de termos compartilhado um passado histórico semelhante. Vimos também como as línguas latinas nos parecem menos estrangeiras que as línguas de outras raízes. Ao mesmo tempo, vimos como a utilização da voz na LE ainda nos é difícil, pela inexperiência mesma no uso da voz em nosso país, pelo caráter novo do senso de democracia que ainda está a se instalar aqui.

Freud (1930), já havia nos mostrado o caminho para tal tipo de reflexão nos assuntos que dizem respeito ao homem enquanto ser social. Ao mostrar que a felicidade vem do contraste com o sofrimento, isto é, que a busca da felicidade pode ser traduzida em nossas tentativas de evitar o sofrimento, ele possibilitou uma forma de ver como os sintomas sociais se mesclam com os sintomas individuais e como o indivíduo padece dos males da sociedade. Nossos sofrimentos, diz ele, advêm de três tipos distintos de fontes (p.37): *o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade*. Dos três, sugere o autor, a última é a que nos é inaceitável, por ser a que está relacionada a algo dentro dos limites de nossa responsabilidade, de falhas que atribuímos a algo que é de nossa natureza psíquica. Nosso desenvolvimento tecnológico permite que as duas primeiras fontes sejam amenizadas, mas é na relação com os outros seres humanos, e com a civilização, de modo geral, que nos mostramos frustrados e insatisfeitos. O controle do meio, a partir dos nossos ideais de cultura, não possibilita a realização do sujeito enquanto ser humano e social, mas sim instaura a carência de uma vida livre das neuroses modernas.

A questão da neurose moderna já fora tocada anteriormente, quando discorremos a respeito do “outro da modernidade”. Como vimos acima, o “outro da modernidade” é o que

parece dirigir muitas das pessoas a fazerem o que a sociedade cria como valores, como traços de identificação social. O que ressoa nos dados é a idéia de que fazemos cursos de LEs, principalmente de língua inglesa, porque “temos que nos ajustar à nova ordem global”, e também, porque como neuróticos sociais, temos que consumir o que a sociedade prega como valores de identificação. Poder comprar cursos, bem como quaisquer outros produtos que nossa tecnologia cria e a sociedade moderna valoriza, diz de quem somos e a qual classe social pertencemos. Esse mesmo “outro da modernidade”, que institui a identificação social pelos bens materiais possuídos, também institui que tudo que compramos esteja pronto e que funcione sozinho, como os equipamentos e ferramentas modernas. Assim, também os cursos de línguas devem ser produtos perfeitos, que minimizam ao máximo o trabalho do aluno. Esta grande ilusão é da ordem da frustração e insatisfação com o social mencionadas acima, pois revela que a verdade sobre o processo de aprendizagem de uma LE repousa no que é da ordem da terceira fonte de sofrimento do ser humano – sua natureza psíquica. A ilusão de que as ferramentas modernas seriam capazes de resolver quaisquer problemas do homem, apesar de ser convenientemente confortante, tira mais uma vez a responsabilidade do aluno pelo *seu* próprio processo e encobre as reais características do encontro com a LE.

Ao falarmos em conveniência, podemos também retomar o assunto da descendência dos brasileiros. Vimos que a descendência e a filiação a duas nações distintas pode possibilitar uma vantagem aos sujeitos nestas condições quando no processo de aprendizagem de LEs, por suprir a falta da palavra paterna brasileira. A característica dupla, portanto, possibilita a esses sujeitos um benefício no que diz respeito aos processos individuais, mas não no que diz respeito às sociedades como um todo (*Brasil, campeão mundial de futebol, sou brasileira. Quando o Brasil me envergonha: Fome, miséria, sou japonesa.*). Ocorre, para eles, o descolamento de ambas nacionalidades, em determinados momentos, a partir do que lhes convém, e a instauração de uma cidadania “capenga” em relação às nações envolvidas. Por terem sido constituídos parcialmente por diferentes culturas, esses sujeitos parecem desenvolver também noções de cidadania parciais, amparadas somente nas características positivas de cada uma.

E no tocante ao social brasileiro e à nossa cidadania em geral, vimos que um dos primeiros pontos que surgiram da análise dos dados diz respeito à exclusão da língua. Vimos que o ensino da norma culta da LM nas escolas exclui determinados sujeitos de um grupo social tanto quanto o ensino de LE, como disciplina surreal, também o faz. O grande problema é que a educação, neste quadro, ajuda a manter a desigualdade social, a repetir o trajeto pedagógico de exclusão e de elitismo que vimos ter se desenvolvido desde o início de nossa história.

É esse mesmo trajeto que tem auxiliado no processo político do país em adiar a instauração da democracia plena e do cultivo do sentimento e da prática de cidadania, como mencionamos acima. A política sempre esteve ligada ao poder da religião, num jogo de interesses de manutenção da condição do país como (neo) colônia, como bem mostra Canêdo (2003) em sua revisão histórica do processo eleitoral no país. Como menciona a autora, somente a partir da Constituição de 1988, apenas quinze anos atrás, houve a instituição de fato do direito eleitoral democrático. Essa Constituição *trouxe o direito do voto para o analfabeto e o fim de uma série de discriminações* mantidas durante nossa história: *a econômica (voto censitário), a racial (escravos), a sexual (mulheres), a cultural (analfabetos)* (p.541). Segundo menciona também Chauí³⁰, *o que existe (agora) é uma experiência inédita* (grifo nosso) *no país (...) é a mais profunda experiência de democracia que o país já teve.*

Essa falta de prática do uso da voz pelo brasileiro se manifesta na sala de aula com a sensação de possuir uma voz que não é legitimada ali. Os dados analisados permitem dizer que a maior parte dos alunos de LE não parece sentir sua voz legitimada em sala de aula se a mesma não estiver ancorada na idéia do gramaticalmente correto. A voz, por si só, enunciando o próprio sujeito, parece não ser possível ao sujeito democraticamente inexperiente; historicamente, ele sente necessidade da repetição do apoio de uma lei (gramática), do consentimento de um poder (professor; instituição de ensino). Ainda lhe é inerente a tentativa de preenchimento do papel de aluno, depósito de conhecimentos do professor, e sua eterna busca de uma palavra paterna (preenchida pelo professor, no caso), a lhe interditar e identificar

³⁰ Marilena Chauí, em entrevista concedida à Folha de São Paulo, em 03/08/2003, a respeito da situação política no país ao fim de sete meses e governo do novo presidente.

como sujeito-aluno, a ser responsável pelo processo todo, por todo o conhecimento, como que a ausentá-lo de sua própria responsabilidade.

A dependência da gramática, da lei, como a entendemos, diz também da natureza ordenada do ser humano. Segundo o próprio Freud (op.cit): *a ordem é uma espécie de compulsão a ser repetida, compulsão que, ao se estabelecer um regulamento de uma vez por todas, decide quando, onde e como uma coisa será efetuada, e isso de tal maneira que, em todas as circunstâncias semelhantes, a hesitação e a indecisão nos são poupadas.* (p.46) A gramática, portanto, enquanto ordem superior estabelecida, anula a necessidade de um trabalho psíquico maior com a língua, do trabalho interpretativo do sujeito, e é também, muito conveniente aos sujeitos que não experienciam a verdade da produção de sentidos. Por outro lado, e através de outra analogia que a leva ao extremo de sua autoridade, podemos concebê-la também como um *superego* (p.106) social, que inflige no sujeito que não consegue se ajustar às suas regras, a culpa (*é vergonha de falar errado, de errar, eu acho. Então eu fico pensando que é falta de estudar gramática, né?*).

Produzir sentidos na LE, como vimos, depende da maturidade histórico-ideológica do sujeito e de até que ponto ele se permite mudar de posição subjetiva para enunciar na outra língua. A depender do que esta maturidade permite, cada aluno vai se posicionar mais ou menos próximo de um estudo que enfoque a gramática; mais ou menos suscetível será a se integrar aos exercícios que enfocam a prática oral; mais ou menos ancorado na LM ele estará dentro de seu próprio processo. A postura rígida, totalmente ancorada no estudo da gramática, cremos, faz com que seja mais difícil soltar-se da LM, pois nestes casos, o sujeito ainda se ilude com a possibilidade da tradução literal entre línguas. Por outro lado, pelo caráter fragilizador da LE, e mesmo porque herdamos com nossa história a noção de que o ensino de línguas se dá pela gramática normativa, e pelo próprio caráter naturalmente ordenador da gramática, como vimos acima, não podemos deixar de reconhecer que ela ocupa papel importante para o aluno, e que sua total negação, no outro extremo, também não anulará sua importância para o sujeito.

O que defendemos, de forma geral, é que o ensino de LEs seja pautado na noção de heterogeneidade, que permite ver que cada aluno é um sujeito distinto e de que a ele cabe a

maior parte da responsabilidade da aprendizagem de LEs. A parte que cabe ao professor, como pensamos, é a de auxiliá-lo a entender seu próprio processo, fornecendo-lhe materiais para que descubra sozinho o que lhe é mais eficaz. É, na verdade, uma tentativa de respeitar as diferenças de cada um, respeitar o aluno como cidadão único, e não aceitá-lo como comprador passivo de produtos da modernidade.

Capítulo 4: Conclusão geral do estudo

4.1 Sobre os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos na pedagogia de línguas estrangeiras no Brasil

Eu gosto de ser gente precisamente por causa de minha responsabilidade ética e política em face do mundo e dos outros. Não posso ser se os outros não são; sobretudo não posso ser, se proíbo que os outros sejam.

(Paulo Freire)

Para chegarmos às implicações pedagógicas que nosso estudo possibilita de fato, acreditamos ser necessária a realização primeira da revisão de alguns autores que também se preocupam com os discursos que fundamentam a prática pedagógica da área (Oliveira, 2002; Grigoletto, 2003; Coracini, 1992 e Moita Lopes, 2002), bem como a retomada da discussão do PCN, analisado no Capítulo 2, no que diz respeito às ideologias de ensino de LEs ali presentes. O objetivo é o de ter uma visão mais ampla do quadro pedagógico atual a partir do olhar de outros pesquisadores e a partir dos próprios parâmetros curriculares adotados pelo governo no âmbito nacional, para que possamos ter mais subsídios para nossas reflexões e sugestões de trabalho.

Retomando ainda a idéia do “outro da modernidade” acima, podemos pensar também como os próprios professores cumprem igualmente essa “maldição” de identificação com o “eu moderno”, de acordo com o que foi analisado por Oliveira (op. cit.). Como sua pesquisa indicou, parte dos próprios professores (os participantes de sua pesquisa foram professores de inglês de escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio) a idéia de que não é possível aprender LE na escola regular. A verdade, incontestavelmente aceita por eles sobre as condições de ensino atuais, é a de que só é possível aprender LE em instituições de ensino de línguas particulares. Segundo o autor, fica claro para esses professores que: *o ensino de inglês*

realizado nas escolas públicas é anormal, ilegítimo, é o ensino inapto a ensinar, que tem que aprender a fórmula de ensinar com os cursos privados (p.76).

Como num círculo vicioso, é possível ver que o discurso da modernidade cria a necessidade de mostrar o poder de compra que, por sua vez, permite a aceitação da existência de cursos externos aos da escola, como os de LEs e os preparatórios para exames vestibulares, por exemplo. Tais cursos, ao mesmo tempo em que ampliam cada vez mais seu mercado, possibilitam o relaxamento dos professores da escola regular no cumprimento de suas funções de ensino, e relegam ao aluno a necessidade consumista e conformada de instituições que talvez não deveriam ser necessárias, tirando novamente de si, a responsabilidade que lhes cabe no processo de aprendizagem. Não estamos dizendo que não seja possível aceitar sua existência, visto que apoiamos a diversidade e a liberdade de escolha de cada sujeito, porém, a aceitação passiva de que tais instituições sejam essenciais e determinantes para ser aprovado num exame vestibular, ou para poder aprender a LE, discursos atualmente em voga, instauram novamente o mal-estar da sensação de falência de algo que nos é de direito.

Ouvir de um professor que seu ensino *não é legítimo*, como mostrou o autor, parece ser a retomada do discurso do órfão com o qual começamos este estudo. Como nunca fomos reconhecidos por uma palavra paterna legítima, isto é, como filhos legítimos, enquanto professores também nossa palavra não pode ser legítima. Como um fantasma que nos consome, a ilegitimidade é uma noção chocantemente verdadeira no cenário atual de ensino: temos professores que cumprem suas funções já acreditando em uma falência, pois nem eles próprios crêem no sucesso de seu trabalho. Além disso, o ensino em nosso país, como vimos, sempre esteve atrelado às condições sociais dos alunos e, ao observarmos o crescimento contínuo de instituições de ensino como as acima referidas, percebemos como ele ainda carrega o caráter ornamental e excludente de nossa época colonial. Estudam e aprendem “de verdade” somente os que podem pagar pelo ensino.

Por outro lado, não podemos negar que atua como grande fator na criação e permanência do discurso de falência do ensino a desvalorização do professor enquanto profissional. Os baixos salários pagos pelo governo determinam que os professores se dediquem a um número muito maior de aulas do que deveriam ter, comprometendo sua

qualidade de trabalho com cada turma. Não existe somente a idéia do “outro da modernidade” a permitir a expansão das instituições de ensino acima referidas, mas também a possibilidade de sucesso de algo que se constrói a partir do que ruí. O ensino “ilegítimo” não é resultado unicamente da experiência da repetição do discurso de falência fundador do sujeito brasileiro, mas também reflexo da falência real de um sistema que não sustentamos em nosso país.

A questão dos discursos que regem a prática de professores e futuros professores de língua inglesa também foi analisada por Grigoletto (2003). Segundo a autora, que realizou sua pesquisa com alunos de um curso de Letras, ocorrem para esses sujeitos, diferentemente do que concluiu o primeiro autor, os *discursos do nacionalismo, perfeição e fascínio e paixão pela língua*. Ressaltam em sua análise, além do *discurso do utilitarismo* da LE (discurso de ensino desta língua enquanto língua global), a forte presença da tentativa de aprendê-la com perfeição e de cultuá-la como língua de fascínio e dedicação, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, ocorre, para alguns informantes, o discurso de maior apego ao que é da ordem do nacional, da língua nacional. Sua análise sugere que são: o medo de perder a identidade brasileira, o fascínio pelo estrangeiro que nos é constitutivo, e a aceitação passiva do discurso de que ela é uma língua neutra no cenário global que confluem para a existência dessas posições contraditórias.

Segundo a autora, a análise de Backes, em seu trabalho sobre a identidade do brasileiro³¹, pode auxiliar na compreensão de tal contradição. Backes defende que o brasileiro, ao se identificar, está sempre entre o que é ilegítimo (o pior em nosso país) e o que é o nacionalmente superior (o que consideram o melhor em nossa cultura). Nesse meio termo, emenda Grigoletto, o sujeito deve copiar do estrangeiro, à perfeição, determinadas coisas que lhe sejam ilegítimas – como uma LE, por exemplo – que supririam uma falta que nos é constitutiva (*a falta de um significante que dê conta de uma identidade nacional* (p.45)); ou, em outros momentos, se filiar a um discurso nacionalista, apostando no preenchimento dessa falta com o amor às coisas boas de sua nação de origem. Este movimento de apego ao estrangeiro e de apego ao nacional, a depender das circunstâncias, foi exatamente um dos que pudemos verificar também em nossos dados.

³¹ BACKES, Carmem. “O fascínio da brasilidade”. In: SOUZA, 1999. (Op. cit.)

Coracini (1992), por sua vez, ao analisar aulas de francês como língua instrumental, explicita como a contradição está sempre presente na prática pedagógica em sala de aula. Sua análise dos imaginários constitutivos dos participantes da pesquisa indica que o professor se imagina fonte do saber, o organizador e disciplinador, responsável por toda a aprendizagem do aluno – este necessita, segundo sua visão pedagógica, de tudo simplificado e de constantes palavras de ânimo para continuar. De seu lado, os alunos se vêem como o receptáculo do conhecimento do professor, aqueles que devem seguir ordens, que necessitam da sua palavra final a autorizar suas hipóteses. A contradição, defende a autora, reside no fato de que os ensinamentos atuais se dizem pertencer a um discurso centrado no aluno, isto é, na aprendizagem (e que devem respeitar, portanto, o caráter heterogêneo dos sujeitos envolvidos), mas, na verdade, são mais centrados no objeto (o texto, no caso do ensino de línguas instrumentais, e a própria LE, depreendemos, nos casos dos cursos de línguas não instrumentais).

Novamente, o que podemos verificar, em tais circunstâncias, é a repetição de um círculo vicioso, em que o discurso do professor instaura o aluno como ele o vê e quer, e o discurso do aluno autoriza o professor a permanecer na posição de supremacia, ao mesmo tempo em que ambos centralizam suas energias num estudo que pretende decifrar um objeto acabado de estudo. Além disso, se considerarmos que os professores, como na pesquisa de Oliveira (op. cit.), não apostam em seu próprio trabalho, ou de que eles mesmos ainda conservam a contradição fundadora do brasileiro, como analisado por Grigoletto (op.cit.), que se apega ao que tem de melhor e descarta o que acha que tem de pior, podemos vislumbrar como os discursos vão moldando os sujeitos envolvidos numa situação que termina por verdadeiramente autorizar a existência do fracasso nas escolas e do aparente sucesso dos cursos externos.

Moita Lopes (2002:18), ao estudar a construção da identidade em sala de aula, aponta para o fato de que *as diferenças que nos constituem na vida são tratadas em sala de aula como intrínsecas às pessoas, apagando a natureza social desses processos, e naturalizando as contingências discursivas que nos constroem*. Isso implica, segundo ele, na idéia de que *os seres humanos são compreendidos como se estivessem atuando em um vácuo social em que suas marcas sócio-históricas são ignoradas, o que impossibilita a sua autopercepção como*

agentes da transformação do mundo por meio do discurso. Tais palavras tocam em cheio na questão da necessidade real de maior reflexão, sugeridas também nos estudos dos autores acima discutidos, e no próprio PCN, sobre o que compreendemos por práticas pedagógicas e sobre nosso papel enquanto educadores.

Refletir sobre nossa prática e a forma como repetimos, sem nos dar conta, o que criticamos, parece já ser um bom começo. A repetição, como vimos, é nossa característica constitutiva enquanto sujeitos constituídos por memória discursiva, mas o cuidado na prática e a tentativa de instituir novos discursos são certamente o começo para a instauração de algo diferente. A aula de línguas, como sugere o autor, pode ser o lugar para que comecem a ocorrer mudanças, pois é ali, abordando a linguagem e as formas de seu funcionamento, que podemos *(re)descrever/(re)construir a identidade social através da consciência de como usamos a linguagem na sociedade para agir no mundo social ao mesmo tempo em que construímos a nós mesmos, os outros e o mundo à nossa volta.*(p.207)

Este discurso é também parte constante do texto do PCN, que tem importância especial, acreditamos, por ser um documento federal de circulação nacional. Fica claro no PCN, como já citado anteriormente no Capítulo 2, que a existência e proliferação de instituições particulares de ensino de LEs é uma realidade no país, mas que também é necessário, por parte dos professores, assumir a responsabilidade pelo trabalho de construção de sujeitos conscientes de suas responsabilidades sociais. Já havíamos mencionado naquele capítulo como a inclusão da noção de discurso na abordagem do trabalho pedagógico na área foi um grande avanço, por permitir a concepção de alunos e professores como agentes de suas realidades sociais e de seu trabalho discursivo. Retomamos aqui a importância que tal mudança de posição (em comparação com as posições adotadas no começo da nossa história pedagógica) tem para pensarmos a construção da noção de cidadania que, como vimos, ainda nos é tão ausente; e da noção de democracia, que nos é recente e imatura.

Sabemos que uma mudança de posição ideológica que reflete mudanças radicais na prática pedagógica endurecida é bastante difícil. Abrir espaço na aula para que o aluno tenha mais voz e seja mais responsável pelo seu próprio processo, por exemplo, e deixar de ocupar o lugar de poder e de fonte do conhecimento, requer do professor, tanto quanto para o próprio

sujeito que está no processo de aprendizagem da língua, uma maturidade histórico-ideológica, que permita que haja um *comprometimento ideológico* com a causa. O professor, nestas condições, tem, ele próprio, que se desvencilhar de ideologias pedagógicas às quais se filie e que o impeçam de considerar outras formas de ensino. Esta demanda não é de todo fácil, pois sugere a necessidade de um deslocamento de posição que, para certos sujeitos, pode ser extremamente difícil, já que se choca com o que foi estabelecido pelos nossos discursos fundadores.

Muitas vezes, a tentativa de mudar a forma de trabalho pedagógico se confunde com a necessidade da utilização de novos materiais pedagógicos, bem como com a filiação a diferentes linhas teóricas, de tempos em tempos. Tais mudanças, se não resultam da necessidade autêntica estabelecida pelo *comprometimento ideológico* do professor com a nova proposta de ensino, resultam apenas de mais uma necessidade lançada pelo “outro da modernidade”, da necessidade instada de manter-se em concordância com as tendências de ensino em voga, que não causam mudanças reais no quadro de ensino. Como defende Coracini (1995a:83), utilizar novos materiais de mercado, sem o cuidado devido da reflexão sobre que tipo de trabalho está se realizando de fato, é, muitas vezes, como utilizar um *novo remédio para males antigos, que eles* (alunos e professores) *têm que adotar sob pena de permanecerem à margem do progresso, da tecnologia, ainda que não passem de formas sofisticadas de apresentar o mesmo*. Ocorre, nesta situação, como sugere a autora, uma *homogeneidade aparente* em sala de aula, em que professores se mostram crenes em relação aos métodos de ensino que utilizam, e alunos se mostram congruentes com o avanço das aulas, com os resultados do ensino. A *maturidade histórico-ideológica* necessária aos professores para que a re-avaliação de suas práticas e seus materiais de ensino através de uma perspectiva discursiva ocorra é, assim, algo que urge dentro da proposta de trabalho de pedagogia de línguas que aqui se defende.

A análise dos textos dos autores acima, que focaram suas atenções nos discursos que regem a prática do professor em sala de aula, permite verificar como as conclusões às quais chegamos em nossa pesquisa podem aí se espelhar, completando a visão do cenário atual de ensino de LEs no país. Os discursos de falência (“ensino ilegítimo”, em Oliveira), de falta de

segurança de uma identidade nacional (“medo de perder a identidade brasileira”, em Grigoletto), fundadores de nossa brasilidade e explícitos em nossos dados, se mostram também reais e latentes em nossa prática pedagógica. Também se mostra como uma realidade o fato de que o professor sempre cumpre seu papel de fonte do conhecimento (em Coracini), como tanto demandam seus alunos, e de que nenhum dos dois foi tomado pela noção de que o trabalho com línguas é necessariamente um trabalho ativo de interpretação e de construção social, como explicita Moita Lopes, isto é, da aceitação de que a língua não é um objeto acabado.

Cremos que as noções desenvolvidas nesta pesquisa poderão auxiliar neste processo reflexivo e de que seja possível pensar em formas mais interessantes de desenvolver a prática pedagógica na área. Passemos, portanto, à finalização deste capítulo conclusivo, abordando diretamente as implicações de nosso estudo para a pedagogia de línguas.

4.2 Sugestões a partir deste estudo para a prática pedagógica de línguas estrangeiras

(...) ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social.

(Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira)

A partir da consideração dos conceitos aqui discutidos e sua aplicação ao quadro atual de ensino de LEs em nosso país, esta seção está dividida em três partes. A primeira discorre a respeito de reflexões sobre possíveis mudanças de posição subjetiva que os alunos de LEs podem sofrer dentro desta perspectiva. A segunda discorre sobre as mudanças possíveis na prática pedagógica dos professores da área. A terceira parte traz sugestões de trabalho em sala

de aula a partir da análise do que ficou sugerido pelos alunos nos dados de pesquisa como sendo pontos problemáticos em seus processos.

I) A posição sujeito-aluno de LEs:

Iniciamos esta parte com a retomada de uma das perguntas que se mostram muito frequentes aos alunos de língua inglesa e que seguem o modelo das perguntas com as quais abrimos nossa Introdução: “O que é que eu faço? Já fiz de tudo e não consigo aprender a língua.” Nossa resposta para esses sujeitos, que geralmente também afirmam ter passado por dezenas de escolas e métodos, é: “Que papel a LE tem em sua vida? Por que é que você quer aprendê-la?”. Na maioria dos casos, a resposta é sempre: “Ah, porque hoje em dia, se você não tem inglês, você não é nada.”.

Esse não ser nada significa ser nada no mundo moderno, corrompido pelos valores do “outro da modernidade”. Através do *discurso do utilitarismo*, verificado por Grigoletto acima, e que aqui retomamos, podemos pensar que, na maioria das vezes, o sujeito que estuda inglês como LE não se propõe a aprender a língua por um desejo autêntico, porque necessita experimentar os des-limites do estranho e sua liberdade, mas sim, pelo desejo do outro (o *outro da modernidade*). Se o desejo não é autêntico, e se a língua não ocupa lugar nenhum na história do sujeito (se não faz parte de sua vida viajar para outros países, trabalhar com a língua, ler textos na LE, e se ele não necessita dela para significar coisas para si mesmo e verbalizar os interditos da LM), ela não vai ser apreendida e nem vai ser possibilitada de apreender o sujeito. A relação com a língua estaciona no nível do *conhecimento* da língua.

O medo de perder uma das possibilidades de identificação social (“eu falo uma LE”) é uma realidade, é um dos fatores que nos causam sofrimento se falharmos aí, mas não é maior que a provação que nossa psique tem que enfrentar para se ajustar a algo que de fato não desejamos em nosso corpo. A *maturidade histórico-ideológica* para *saber* ou *incorporar* LEs talvez nunca chegue e nem necessite chegar a determinados sujeitos. É preciso, para eles, experienciarem o fato de que aprender uma LE, ou simplesmente estar eternamente matriculado em cursos de LEs, não torna ninguém melhor enquanto ser humano, e de que seu

esforço no martírio da aprendizagem forçada não resultará em nada se sua posição subjetiva não sofrer um deslocamento, isto é, se ele de fato não desejar sofrer as mudanças necessárias para a *incorporação* da língua; se ele de fato não a desejar autenticamente em seu corpo. O mesmo é válido para os alunos de outras LEs. Se o que os leva a estudá-las é o mesmo tipo de discurso e se elas também não ocupam um lugar histórico em suas vidas, pouco podemos esperar de seus processos de aprendizagem. Muitos alunos se assustam com a grande dificuldade que vivem na sala de aula de línguas em cursos que não são instrumentais. Para eles, é difícil compreender porque são completamente aptos a lerem textos técnicos e complicados na LE e de que não consigam progredir com a mesma desenvoltura nas outras habilidades com a língua. Mais uma vez, é a ilusão de que a língua é um código que cai por terra, pois é nos exercícios com a oralidade, com a compreensão auditiva, que percebem como a materialidade dos textos escritos pode ter formas completamente distintas quando faladas, como enunciar na LE demanda incondicionalmente o trabalho físico e psíquico com seus próprios corpos. Não estamos afirmando que a relação instrumental com uma LE seja mais fácil e que não resulte no sujeito mudanças e sentimentos diversos, mesmo porque, como já foi visto, nossa memória constitutiva é que está sempre ali a produzir efeitos de sentido, a provocar o retorno da memória de como fomos constituídos. É somente a recorrência de tal situação que nos faz mencioná-la. Além disso, acreditamos que também a forma como os trabalhos pedagógicos com as línguas instrumentais têm comumente se desenvolvido (Arrojo e Rajagopalan, 1992; Coracini, 1995b), isto é, sempre a partir do ideal de recuperação de um significado único, estabelecido pelo autor, faz com que a idéia que os alunos tenham da língua seja realmente a de um código.

Ser aluno de LEs significa experienciar o novo, propor o próprio corpo à provação que o choque entre o interditado e o novo produz. É, na verdade, conhecer melhor a si mesmo, debater-se com o próprio corpo e a memória, revolver o passado. Se for um processo autêntico para o sujeito, o encontro com a LE se torna uma experiência única em sua vida, talvez um dos fatos mais ricos que ele mesmo se propicia vivenciar.

II) A posição sujeito-professor de línguas:

A termos verificado como nossa memória constitutiva de brasileiros está sempre a produzir efeitos de sentido relacionados a toda a nossa trajetória histórica, repetindo-se de diferentes formas em nossas experiências de ensino, e de termos estabelecido níveis de conhecimento de línguas (*conhecer, saber e incorporar* uma LE), podemos concluir que tais conceitos se apliquem na prática pedagógica de línguas, no que se refere ao papel do professor de LEs, a partir da seguinte idéia: o professor de LE é necessariamente um agente de mudanças, um explorador inquieto de possibilidades de trabalho e um provocador de inquietudes em seus alunos, alguém que trabalha junto com eles e descobre com eles novas formas de experienciar a linguagem e seu funcionamento. Cabe a ele iniciar a instauração de novos discursos, a partir da problematização dos que nos fundam e se fazem repetir por toda a nossa história.

Neste sentido, abordar a natureza social da linguagem em suas atividades é uma função de excelência. Trabalhar diferentes textos (enquanto exemplares de discursos) na LE, por exemplo, através de perguntas que tragam o aluno ao centro das reflexões sobre o que ele próprio experiencia enquanto sujeito do discurso, permite que ocorra historicização de sentidos, isto é, que o sujeito de fato produza enunciação e que deixe de ser somente o sujeito de enunciado das aulas de *efeito papagaio* (o aluno cumpre seu papel passivo de respondedor de perguntas a partir da retomada literal do que leu ou do que lhe foi dito pelo professor, sem ocorrer reformulação no nível lingüístico e sem ocorrer historicização qualquer (em Orlandi, 1993)). Ser professor significa necessariamente desestabilizar o que não convoca o aluno a refletir, a participar de seu próprio processo.

Desenvolver trabalhos mais críticos com os alunos, de forma a inseri-los no mundo da possibilidade da fala, é, na verdade, possibilitar a prática democrática: uma postura aberta à participação efetiva do aluno, enquanto sujeito de enunciação, faz surgir a noção de que ele produz e *pode* produzir seus próprios sentidos. As atividades pedagógicas, neste sentido, podem ser concebidas como espaço de criação e discussão, de identificação e de diferenciação. Instaurar essa prática pedagógica democrática significa dar ao aluno a voz que ele mesmo não conhece ser possível, ao mesmo tempo em que a noção e o respeito à heterogeneidade social são possibilitados de emergir. É iniciar mesmo um trabalho com a noção de cidadania.

Por outro lado, também consideramos que o trabalho de construção de sujeitos de enunciação na LE é ainda uma questão a ser analisada com maior atenção, pelo caráter único que a LE tem: a de ser uma estrutura que nunca antes habitou o corpo do sujeito. Trabalhar as formas do funcionamento da linguagem, ao mesmo tempo em que trabalhamos com a incorporação do novo e experienciamos todos os efeitos que isso pode provocar, é certamente uma situação delicada. O que ponderamos neste sentido, é que há necessidade de um trabalho que busque a pluralidade de materiais, a abertura máxima às formas de contato com o novo, para que cada aluno seja capaz de encontrar a forma como a língua se historiciza em seu corpo.

De forma geral, podemos dizer ainda que faz parte do trabalho do professor de LEs permitir-se a criação. A criação de formas novas de trabalho que promovam a emergência do desejo autêntico de aprendizagem da língua; formas novas de atividades que possibilitem o surgimento de uma relevância histórica da LE na vida dos sujeitos para quem a disciplina é surreal.

III) Sugestões de trabalho no ensino de LEs:

No decorrer da análise de dados, pudemos reconhecer pontos em comum que foram mencionados pelos informantes com relação ao desenvolvimento de seus processos de aprendizagem e que são, segundo eles, necessários de reterem maior atenção por parte dos professores. O primeiro deles diz respeito às dificuldades com a pronúncia em LE; o segundo ao peso que a gramática tem em seus cursos e em suas avaliações; o terceiro é a sugestão de que sejam desenvolvidas atividades teatrais.

Falar na LE pode ser tarefa muito simples para alguns alunos, e pode ser quase impossível para outros. Desvencilhar-se do costume de exercer determinados movimentos envolvidos na produção dos sons na LM para produzir novos sons na LE é muitas vezes traumático para alguns. Revuz (op.cit.:221), em tempo, comenta que a dificuldade da oralização de novos sons está intimamente ligada com a relação do sujeito com uma zona erógena do corpo. Entretanto, explicar como se dão as diferenças de sons e re-treinar o

aparelho fonador e os ouvidos pode ser possível. Explicar a utilidade dos símbolos fonéticos no dicionário é de grande ajuda, e trabalhar com exercícios de laboratório de fonética talvez seja a grande chave para a resolução do problema.

Corrigir e re-corrigir o aluno em sua pronúncia em momentos não planejados durante a aula pode não ser tão eficaz quando a explicitação do problema em um momento específico, dedicado exclusivamente a esta faceta da linguagem falada. A separação de um momento certo durante o processo para a prática de pronúncia pode traduzir-se, para os alunos mais retraídos e comedidos, como a autorização de que necessitam para se exporem. Numa aula de fonética, os sujeitos podem vir a conhecer melhor seus próprios corpos e escolherem dedicar mais tempo aos sons que crêem ser mais complicados de realizar. Além disso, neste momento, cada aluno volta sua atenção para si próprio, e a vergonha, que geralmente acomete adultos quando têm a atenção chamada para determinada pronúncia produzida em outros momentos do processo, cede lugar à possibilidade da prática. Outra vantagem de um foco mais centrado na prática de pronúncia é a possibilidade também de facilitação do trabalho nos exercícios de audição. Os alunos passam a não escutar somente o desconhecido e impossível de ser repetido, mas sim sons que seu corpo também é capaz de produzir. Logicamente, entretanto, da mesma forma como todo o processo de aprendizagem depende da maturidade histórico-ideológica do sujeito, assim também o sucesso dos exercícios mais focados na produção dos novos sons dependerá de quanto o sujeito se comprometer a fazer.

No tocante aos materiais a serem utilizados em tal prática, a utilização de músicas e filmes pode ser uma boa opção. Tais materiais foram recorrentemente mencionados pelos alunos como necessários no trabalho em sala de aula. Se tratados com a mesma seriedade crítica que deve ocorrer durante todo o processo, tais materiais, consideramos, podem também ser ótimas oportunidades de comparação e identificação dos movimentos sociais e dos discursos a eles associados. É importante ressaltar, ainda, que deve ficar claro ao aluno que um trabalho mais específico com a pronúncia, na tentativa de que ela se aproxime mais da pronúncia de um falante nativo, não significa ao mesmo tempo uma tentativa imperialista de apagamento da identidade nacional ao sujeito que mantém seu sotaque. Deve ficar claro a ele que o sotaque é algo natural e que a possibilidade de sua perda ou minimização durante o

processo depende intrinsecamente das posições subjetivas que ocupa durante o processo e sua relação com a própria LE.

Já o ensino de gramática não se mostra necessariamente como um problema, a não ser que ela tome o lugar de modelo a partir do qual todas as outras atividades vão se desenvolver. O ensino da gramática nos cursos atuais do ensino regular baseiam-se, na maioria das vezes, nos modelos requeridos nas provas de conhecimento de LEs dos vestibulares. A pressão exercida por alguns professores para que seus alunos aprendam truques para memorizar regras gramaticais torna-se massante. O estudo da língua se dá mais pelo caráter da provação do que pelo prazer que ela pode proporcionar, é um estudo da língua através de um único viés. Um estudo que geralmente tende a não historicizar a língua. A gramática, enquanto parte constitutiva da língua, está em todo material que for utilizado, e por isso acreditamos que sua abordagem possa se dar a partir do trabalho focado em outros aspectos da língua, fazendo com que ela seja abordada quando se fizer necessária. A não ser que seja uma demanda explícita do aluno, nos casos em que ela funciona realmente como seu porto seguro na relação com o medo de soltar-se na LE, mencionado anteriormente.

Por fim, o teatro, de que tanto falam os alunos. O teatro foi mencionado por muitos alunos (Questionário 1) como algo faltante dentro do quadro de atividades desenvolvidas pelos professores na aula de LE. Como o concebemos, o teatro é, dentro do trabalho de inscrição de uma LE no corpo do sujeito, a possibilidade real de brincar de ser o outro. Um brincar que, na verdade é muito sério, pois tem em seu fundamento a coerência. A LE para o sujeito que nunca viaja ou que nunca trabalha com a mesma, é sempre uma língua de ficção. No teatro, ela é então a ficção representada em sua própria forma. Interpretar o outro é poder experienciá-lo, e muito mais importante, é poder experienciar, mesmo sem saber, o próprio Outro e inscrever a LE historicamente, vivendo eloqüentemente a alteridade da LE. Encenar é um exercício de interpretação que envolve todo o corpo, é a possibilidade plena de simbolizar. Associado a todas as possibilidades de simbolização e de libertação dos interditos da LM que a LE proporciona, o teatro pode ser um trabalho muito bem sucedido com os alunos de LEs.

Gostaríamos ainda de mencionar que, a partir do que reconhecemos ser uma realidade no processo de aprendizagem do brasileiro, a escola de LEs realmente faz parte do cenário

atual, e por esse motivo, não é raro encontrar na sala de aula do ensino regular alunos que freqüentam essas instituições e que atendem aos mais diversos níveis de classificação de conhecimento da língua. Para conseguir trabalhar com este problema, cremos que, além da já mencionada necessidade de uma abundância de materiais pedagógicos diversos, é necessária a separação dos alunos em grupos coesos, que possam desenvolver trabalhos juntos em harmonia. Um mesmo material pode ser trabalhado de diversas formas a partir da relação que os alunos têm com a língua. Se a conhecem, se a sabem ou se já a têm incorporada, os alunos é quem vão delimitar o que pode ser trabalhado com eles. Por isso, o trabalho em grupo com atividades variadas pode solucionar o problema de ter alunos que não vêem sentido em realizar determinadas atividades.

4.3 Derradeiras

*(...) e nenhumzinho de nemnada nunca pode
ser tudo pode ser todo pode ser total
tudossomado todo somassuma de tudo (...)*
(Haroldo de Campos)

A realização deste trabalho se deu de forma prazerosa por proporcionar tantas descobertas. Descobrir mais sobre a atividade que realizamos, e nos assustar com as verdades que uma atenção maior nos processos envolvidos na pedagogia de LEs traz à tona, é inquietantemente interessante. Esperamos que a leitura deste texto possa ter proporcionado, igualmente ao leitor, algo também de positivo – de provocador e instigador, talvez.

Sabemos que, como todo trabalho, nosso texto também não é completo. Em cada ponto que desenvolvemos, sabemos que outros muitos poderiam ter se desenvolvido, e que também muitas outras formas de desenvolvimento poderiam ter se dado para um mesmo assunto. Porém, é esta característica dinâmica mesma da produção de sentidos que, cremos, dá o tom mais interessante ao trabalho de leitura e reflexão do texto. Pensar que a partir de algo que produzimos podem surgir tantas outras idéias, e de que delas podem também surgir novas propostas de pesquisa, é igualmente gratificante.

Esperamos, por fim, ter colaborado, mesmo que minimamente, para o processo de reflexão que tanto mencionamos ser necessário em nossa prática pedagógica. E esperamos também ter podido contribuir com a discussão de assuntos que, se não haviam já se mostrado relevantes ao leitor, através da experiência em sua prática, assim se fizeram a partir da leitura deste texto.

Referências Bibliográficas

- ARROJO Rosemary. (org.) *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992.
- _____. e Kanavillil RAJAGOPALAN. “O ensino de leitura e a escamoteação da ideologia”. In: ARROJO, 1992. Op. cit.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. “Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)” In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. no. 19. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1990.
- AZEVEDO, Gilka Vicentini Ferreira de. *Do Ensino de 1º. Grau; Legislação e Pareceres*. Brasília, Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.
- BEEBE, Leslie M. (org.) *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. Nova York: New Publishers House, 1988.
- CALLIGARIS, Contardo. *Hello Brasil! Notas de Um Viajante Europeu Viajando pelo Brasil*. São Paulo: Escuta, 1996.
- _____. “A Psicanálise e o Sujeito Colonial”. In: SOUSA, 1999 Op.cit.
- CANÊDO, Leticia Bicalho. “Aprendendo a votar”. In: PINSKY, 2003. Op. cit.
- CAVALCANTI, Marilda e Inês SIGNORINI. (orgs.) *Transdisciplinaridade em Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2001.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.): *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*, Campinas: Pontes, 1995.
- _____. “Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...?”. In: CORACINI, 1995. Op. cit.
- _____. “Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens”. In: CORACINI, 1995a. Op. cit.
- _____. “A aula de línguas e as formas de silenciamento”. In: CORACINI, 1995b. Op. cit.

- _____. “Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma Questão de Sujeito e Identidade”. In: *Letras & Letras* no. 14. Uberlândia: 1997.
- _____. “Homogeneidade vs heterogeneidade num discurso pedagógico”. In: PASCHOAL, 1992. Op. cit.
- COURTINE, Jean-Jacques. “Analyse du Discours Politique: Les Discours Communiste Adressé aux Chrétiens”. In: *Langages* no. 62. Paris: Larousse, 1981
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. New York: Longman, 1989.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. “A Antiética da Vantagem e do Jeitinho na Terra em que Deus é Brasileiro (O funcionamento Discursivo do Clichê no Processo de Constituição da Brasilidade)”. In: ORLANDI, 1993. Op. cit.
- FIGUEIREDO, Luís Cláudio. “Considerações Acerca do Sintoma Social Brasileiro”. In: SOUSA, 1999. Op. cit.
- FINK, Bruce. *O Sujeito Lacaniano: Entre a Linguagem e o Gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- FOUCAULT, Michel. (tradução de Luiz Felipe Baeta Neves) *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1997.
- FREUD, Sigmund. (1930) (tradução de José Octávio de Aguiar Abreu) *O Mal-Estar na Civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GALEANO, Eduardo. (tradução de Galeano de Freitas) *As Veias Abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GARDNER, Robert C. e Wallace E. LAMBERT. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers Inc., 1972.
- GENESEE, Fred. “Neuropsychology and Second Language Acquisition”. In BEEBE, 1988. Op.cit.
- GRIGOLETTO, Marisa. “Um dizer sem fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa”. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, no. 41. Campinas: Unicamp, 2003.
- _____. “Concepção de texto e de leitura do aluno de 1º. e 2º. Graus e o desenvolvimento da consciência crítica”. In: CORACINI, 1995. Op. cit.

- HENRY, Paul (tradução de Maria Fausto Pereira Bastos). *A Ferramenta Imperfeita: Língua, Sujeito e Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- ILARI, Rodolfo e Sírio POSSENTI. *Português e Ensino de Gramática*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1985.
- IRIGARAY, Luce. (tradução de Gail Schwab) *To Speak is Never Neutral*. Nova York: Routledge, 2002.
- KOLTAI, Caterina. (org.). *O Estrangeiro*. São Paulo: Escuta/FAPESP, 1998.
- LACAN, Jacques. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. (tradução de Alan Sheridan) *Écrits: A selection*. Nova York: W. W. Norton and Company, 1977.
- LAPLANCHE, Jean e J. B. PONTALIS. *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MALDIDIER, Denise. *L'Inquiétude du Discours*. Paris: Éditions des Cendres, 1990.
- MELLO E SOUZA, Laura de. (org.) *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MELMAN, Charles. *Imigrantes: Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País*. São Paulo: Escuta, 1992.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “A Transdisciplinaridade é Possível em Lingüística Aplicada?” In: CAVALCANTI e SIGNORINI, 1998. Op. cit.
- _____. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MORAES, Maria Rita Salzano. “Materna/Estrangeira: o que Freud fez da língua”. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, no. 38. Campinas: Unicamp, 2001.
- OLIVEIRA, Ênio de. “ “Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira” – professores de inglês em curso”. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, no. 39. Campinas: Unicamp, 2002.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à Vista. Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

- _____. (org.) *Discurso Fundador: A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional*. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. “Vão Surgindo Sentidos”. In: ORLANDI, 1993. Op. cit.
- _____. *Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. “Paráfrase e Polissemia: a fluidez nos limites do simbólico” In: *RUA* no. 4, 1998.
- PASCHOAL, Maria Sofia Zanotto de e Maria Antonieta Alba CELANI (orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.
- PÊCHEUX, Michel. *Analyse Automatique du Discours*. Paris: Dunod, 1969.
- _____. *Analyse Automatique du Discours*. In: MALDIDIER, 1990 (Op.cit.)
- _____ e Catherine FUCHS. *Mises au Point et Perspectives à Propos de L'Analyse Automatique du Discours*. In: MALDIDIER, 1990 (Op.cit.)
- _____. (tradução de Eni Pulcineli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Mabel Serrani-Infante) *Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- _____. (tradução de Eni Puccinelli Orlandi) *Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes, 1991.
- PEREIRA, Robson de Freitas. “Retratos Eloquentes Sobre o Corpo e Outros Objetos”. In: SOUSA, 1999. Op. cit.
- PINSKY, Jaime e Luiza Nagib ELUF. *Brasileiro é Assim Mesmo: Cidadania e Preconceito*. São Paulo: contexto, 1993.
- _____ e Carla Bassanezi PINSKY (orgs.). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- REVUZ, Christine. (tradução de Silvana Serrani-Infante) “A Língua Estrangeira Entre o Desejo de Um e o Risco do Exílio”. In: SIGNORINI, 1998. Op. cit.

- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998.
- SERRANI-INFANTE, Silvana. “Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas”. In: Revista *DELTA*, vol.13, no. 1, 1997.
- _____. “Uma Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: A Proposta AREDA”. In: CAVALCANTI e SIGNORINI, 1998a. Op. cit.
- _____. “Identidade e Segundas Línguas: As Identificações no Discurso”. In: SIGNORINI, 1998b. Op. Cit.
- SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SOUSA, Edson Luiz André de (org.). *Psicanálise e Colonização. Leituras do Sintoma Social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- TODOROV, Tzvetan. (tradução de Catherine Porter) *On Human Diversity: Nationalism, Racism, and Exoticism in French Thought*. Cambridge: Harvard University Press, 1994.
- VILLALTA, Luiz Carlos. “O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura”. In MELLO E SOUZA, 1997. Op. cit.
- WILLIAMS M. e R. L. Burden: *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- XAVIER, Ismail. *Alegorias do Subdesenvolvimento. Cinema Novo, Tropicalismo, Cinema Marginal. Brasiliense*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

Anexo 1: Questionário 1

Questionário para avaliação de inglês como disciplina escolar (1996)

Responsável: Simone Hashiguti

Idade: _____ Sexo: __ M __ F Série: _____

1. Você acha que é importante estudar inglês, mesmo que não seja na sua escola (i.e. em escolas particulares de idiomas)? Se a resposta for SIM, por quê?

2. Você gosta das aulas de inglês da sua escola? ____ Sim ____ Não

3. Se SIM, o que você acha que é legal na aula?

4. Se NÃO, o que não é legal na aula?

5. O que você acha que deveria haver nas aulas de inglês, que está faltando para que o curso fique melhor e mais motivante? Cite cinco fatores em ordem decrescente de importância (do mais importante para o menos importante).

- 1) _____ 6) _____
2) _____ 7) _____
3) _____ 8) _____
4) _____ 9) _____
5) _____ 10) _____

6. Você acha que o seu rendimento nesta matéria poderia ser melhor? Se SIM, o que você acha que o impede disso, ou que atrapalha?

7. Escreva cinco assuntos que você gostaria de discutir nas aulas de inglês.

- 1) _____
2) _____
3) _____
4) _____
5) _____

8. Você gosta de trabalhar com textos? Como você acha que os textos devem ser trabalhados em sala de aula?

Anexo 2: Questionário 2

Questionário para alunos de língua inglesa (1996)

Responsável: Simone Hashiguti

NÍVEL: _____ ESCOLA: _____ DATA: _____

IDADE: _____ SEXO: ____M ____F

1. POR QUE VOCÊ DECIDIU ESTUDAR INGLÊS?

2. ENUMERE, EM ORDEM DECRESCENTE DE IMPORTÂNCIA, 5 (OU MAIS) FATORES QUE VOCÊ ACHA IMPORTANTES PARA QUE A AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA SEJA BEM SUCEDIDA.

- | | |
|----------|-----------|
| 1) _____ | 6) _____ |
| 2) _____ | 7) _____ |
| 3) _____ | 8) _____ |
| 4) _____ | 9) _____ |
| 5) _____ | 10) _____ |

3. (MESMO QUE JÁ TENHA COLOCADO ESTE ITEM NA RESPOSTA ANTERIOR) VOCÊ ACHA QUE ESTUDAR GRAMÁTICA É IMPORTANTE? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.

4. QUE ASSUNTOS VOCÊ ACHA QUE DEVEM CONSTAR NO CONTEÚDO DO MÉTODO? ENUMERE, EM ORDEM DECRESCENTE DE IMPORTÂNCIA, PELO MENOS CINCO.

- | | |
|----------|-----------|
| 1) _____ | 6) _____ |
| 2) _____ | 7) _____ |
| 3) _____ | 8) _____ |
| 4) _____ | 9) _____ |
| 5) _____ | 10) _____ |

5. COMO VOCÊ DEFINIRIA O BOM PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA?

6. ESTE É O SEU PRIMEIRO CURSO DE INGLÊS? ____SIM ____NÃO

7. SE NÃO, ONDE VOCÊ ESTUDOU ANTES?

8. QUAIS SÃO AS SUAS MAIORES DIFICULDADES PARA APRENDER INGLÊS?

Anexo 3: Questionário 3 para alunos de língua estrangeira (1999)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA

Questionário sobre línguas estrangeiras

Instruções:

Por favor, responda as questões abaixo na folha de respostas, enumerando-as.
Coloque também sua idade, sexo, o nome deste curso de língua estrangeira e o nível
deste curso nos espaços indicados. Agradecemos muitíssimo a sua colaboração!

QUESTÕES

- 1) Como foi que você decidiu começar a fazer este curso de língua?
- 2) Houve, durante o curso, fatores que despertaram em você a vontade de continuar o curso e que foram diferentes dos que o levaram a iniciá-lo? Comente-os.
- 3) Existem pessoas que você se lembra que foram importantes para fazer você começar a estudar esta língua? Comente.
- 4) Existem pessoas, coisas ou fatos que foram importantes para fazê-lo querer continuar o estudo desta língua?
- 5) Como você avalia o seu relacionamento com o professor?
- 6) Quais são as atividades que você realiza para o estudo desta língua fora da sala de aula? Você gosta de fazê-las? Por quê?
- 7) Que atividades você não gosta de fazer dentro da sala de aula? Por quê?
- 8) Quais são as coisas que você acha que dificultam o processo pelo qual você está passando, isto é, a aquisição desta língua?
- 9) Que lembranças você tem da aquisição da sua própria língua materna? Você se lembra de situações específicas, ou sons ou palavras que lhe eram difíceis de produzir?
- 10) Esta é a primeira língua estrangeira que você se propôs a estudar? Se não, quais foram as outras?
- 11) Enquanto descendente de uma outra nacionalidade, como você se sente? Há momentos em que você se acha pertencente a essa nacionalidade mais do que como pertencente à nacionalidade brasileira? Explique e dê exemplos, se possível.
- 12) Há situações em que significar (isto é, dizer alguma coisa) em outra língua é mais fácil para você? Seja nesta, ou em alguma outra que você fale? Quais são essas situações?
- 13) Quanto a palavras obscenas, como você se sente ao usá-las em sua língua materna e em outras línguas?

- 14) Como você avalia o seu desempenho nas atividades em geral, como leitura, escrita, áudio e fala? Você acha que podia fazer mais coisas para melhorar seu desempenho? O que por exemplo? Como você se sente em relação ao fato de realizar essas atividades?
- 15) Há algum outro fato ou situação que você gostaria de comentar a respeito do processo de aquisição desta língua, ou do seu contato com outras línguas, inclusive a materna?

FOLHA DE RESPOSTAS

Idade: _____ anos

Sexo: ☐ masc. ☐ fem.

Língua estrangeira: _____ Nível: _____

Sinta-se à vontade para utilizar o verso desta página ou pedir mais folhas de resposta.

[illegible]

Obrigado novamente, ficamos felizes com a sua colaboração! 😊

Anexo 4:

Questionário 4: Entrevista com professores de línguas estrangeiras

Questões:

1. O que você acha que a língua estrangeira que você ensina significa para seus alunos, isto é, como é que eles sentem ou vêem a língua estrangeira – como, por exemplo, um instrumento, uma possibilidade de falar e pensar coisas que não falam ou pensam na língua materna, ou como um fator de status para os grupos sociais aos quais pertencem?
2. O que leva os alunos a começarem o estudo desta língua?
3. O que pode levá-los a continuar o curso?
4. O que pode levá-los a desistir do curso?
5. Como você avalia seu relacionamento com os alunos?
6. Na sua opinião, quais as dificuldades vividas em sala de aula pelos alunos?
7. E quanto ao ensino da língua propriamente dita?
8. Que atividades os alunos gostam de realizar dentro da sala de aula? Por quê?
9. Que atividades você gosta de realizar dentro da sala de aula? Por quê?
10. Que atividades dentro e fora de aula os alunos não gostam de fazer? Por quê?
11. Há momentos em que, na sua opinião, os alunos parecem pertencer mais à nacionalidade que descendem do que à brasileira? Exemplifique.
12. Há momentos em que significar para seus alunos, isto é, dizer alguma coisa, é mais fácil na língua estrangeira que no português? Quais são essas situações? Você saberia explicar a razão dessa maior ou menor facilidade?
13. Você gostaria de comentar mais algum fato?

Anexo 5: QUESTIONÁRIO AVALIATIVO PARA ALUNOS DE LÍNGUA JAPONESA (1998)

Nível: _____ **Sexo:** ☐ fem. ☐ masc. **Idade:** _____

Curso: ☐ Grad. ☐ Pós

O que levou você a estudar japonês:

1. Sou descendente de japoneses.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
2. Tinha amigos/irmãos/primos que também já estudavam.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
3. Meu (ex) namorado/a é (era) descendente de japoneses.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
4. Gosto de coisas japonesas (comida, filmes, música, mangás, etc.)
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
5. Já fui ao Japão e quis aprender a língua.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
6. Estudo japonês porque quero fazer turismo no Japão.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
7. Dominando a língua japonesa terei mais oportunidades profissionais.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
8. Já falo japonês, mas não sei ler e escrever.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
9. Já entendo japonês, mas não falo, nem leio ou escrevo.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
10. Meus pais queriam que eu aprendesse japonês.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
11. Já fiz curso(s) anterior(es), e.g. escola de idiomas, aulas particulares, etc.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
12. Já estudava japonês sozinho antes (por conta).
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
13. Admiro as conquistas japonesas.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente

14. Outros motivos: _____

Se você é descendente de japoneses:

Sou da: ☐ 2^a ☐ 3^a geração **Meu pai é :** da ☐ 1^a ☐ 2^a ☐ 3^a geração ☐ não é descendente
Minha mãe é da: ☐ 1^a ☐ 2^a ☐ 3^a geração ☐ não é descendente
Na minha família o uso da língua japonesa: (assinale com um X nos parênteses)

1. Ocorre somente entre meus pais e com os parentes (tios, avós, etc.), mas não comigo. ()
2. Ocorre somente entre meus pais (eles conversam entre eles, mas não comigo). ()
3. Ocorre entre mim e meus pais (mas não com meus irmãos, tios ou avós). ()
4. Ocorre somente entre mim e meus avós (mas não falo em japonês com meus pais). ()
5. Ocorre entre eu e meus irmãos (mas não com meus pais). ()
6. Ocorre entre todos os membros da família . ()
7. Não ocorre. ()
8. Outros (explicite) _____

O que é difícil na aula de japonês:

1. Não tenho tempo suficiente para estudar.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
2. Não gosto do livro didático adotado.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
Por que? _____
3. Não gosto do(s) professor(es).
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
Por que? _____
4. Tenho dificuldade em memorizar os “kanjis”.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
5. Tenho dificuldade com a gramática do japonês.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente

6. Tenho dificuldade em falar.	Discordo fortemente	_ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _	Concordo fortemente
7. Tenho dificuldade em ouvir.	Discordo fortemente	_ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _	Concordo fortemente
8. Tenho dificuldade em escrever.	Discordo fortemente	_ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _	Concordo fortemente
9. Tenho dificuldade em ler.	Discordo fortemente	_ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _	Concordo fortemente
10. Não gosto das atividades nas aulas.	Discordo fortemente	_ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _	Concordo fortemente
11. Não tenho vocabulário suficiente.	Discordo fortemente	_ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _	Concordo fortemente
12. As aulas são monótonas.	Discordo fortemente	_ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _	Concordo fortemente

Até que ponto as seguintes orações refletem o que você sente em relação ao japonês?

1. Gosto das coisas japonesas (comida, música, mangás, haiku, arte)	Discordo fortemente	_ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _	Concordo fortemente
2. Admiro as pessoas que sabem japonês.	Discordo fortemente	_ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _	Concordo fortemente
3. Já passei vergonha por não saber japonês.	Discordo fortemente	_ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _	Concordo fortemente
4. Admiro as conquistas do povo japonês.	Discordo fortemente	_ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _	Concordo fortemente
5. O povo japonês é muito metódico.	Discordo fortemente	_ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _	Concordo fortemente
6. Estudo japonês porque quero conhecer o Japão.	Discordo fortemente	_ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _	Concordo fortemente
7. Com o domínio da língua japonesa terei mais oportunidades profissionais.	Discordo fortemente	_ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _	Concordo fortemente

8. Acho a língua japonesa difícil demais.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
9. Tem gramática demais nas aulas de japonês.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
10. Não vejo uso prático do que aprendo.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
11. Não suporto os kanjis.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
12. À medida em que conheci o povo, passei a não gostar dele.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente
13. Não dá para dizer o que quero em japonês.
Discordo fortemente _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ ; _ Concordo fortemente

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO! Você poderia falar mais conosco sobre a sua experiência? Se sim, deixe seu no. para contato. Vamos ficar super felizes.

Nome: _____ **Telefone:** _____

Anexo 6: Coletânea de respostas para o Questionário 1

1) Sobre a importância da língua inglesa:

“ Sim. Hoje, o inglês é a língua mundial, se você não souber ele, terá dificuldades de conseguir emprego no futuro.”

“ O conhecimento do inglês no mundo globalizado é muito importante para não ficarmos para trás no mercado de trabalho.”

“ O inglês está dominando o mundo em escolas particulares nós estamos aprendendo conversação, já na escola aprendemos gramática. No entanto, um complementa o outro.”

2. Sobre o tipo de aulas que os alunos têm:

“Eu acho que nas aulas da escola não há praticidade naquilo que realmente devemos aprender e naquilo que vamos usar lá fora.”

“A aula é muito cansativa com poucos recursos como vídeo, fitas e pouca conversação.”

“As aulas de inglês dão principalmente uma forte base gramatical, mas sinto a falta de uma aula com mais conversação, pois o que conta é falar e entender o inglês, não apenas escrevê-lo.”

3) Sobre o que os alunos gostariam que houvesse nas aulas:

“conversação, recursos audio-visuais.”

“Atenção maior à conversação, recursos audio-visuais, curiosidades sobre a cultura, não se prender muito à métodos, músicas, debates sobre personagens americanos, viagens (excursões), um contato maior com a língua.”

“ Colocar a fala em prática, conhecer seus costumes, trazer filmes para o conhecimento geral, fazer teatro em inglês para apresentação.”

4) Sobre os assuntos que eles gostariam de abordar nas aulas:

“Cultura inglesa, o cotidiano das pessoas, seus modos e costumes, músicas, documentários.”

“Esportes, violência, drogas, futebol, cultura”

“Filmes, música, documentário”

“Música, política, culturas estrangeiras, mercado de trabalho, esportes”

5) Sobre o trabalho com textos em sala de aula:

“Deveria ser no lugar de textos, um teatro, coisa assim.”

“Sim, pois ajuda a ter uma experiência direta de como a língua é usada. Devem ser trabalhados em diálogos entre alunos para melhorar a pronúncia,....”

“Não muito, pois prefiro algo mais dinâmico. Os textos poderiam ser adaptados pelo professor para que os alunos desenvolvessem uma aula de representação (teatro) aprimorando a técnica de pronúncia e conversação.”

Anexo 7: Coletânea de respostas para o Questionário 2

1) Sobre o por quê de estudar a língua inglesa:

“ Entender melhor a evolução mundial, foi e é minha primeira meta; por que em geral, a mesma, normalmente inicia-se em países de língua inglesa e é transmitida ao restante do globo através de texto, música, filmes, utilizando esta língua.”

“Porque é de suma importância para minha carreira profissional e porque me satisfará pessoalmente.”

“Acho imprescindível, tanto para a vida pessoal quanto profissional.”

2) Sobre o que é importante no processo de aprendizado da língua:

“professor, didática, material, laboratório, conversação, gramática, turma pequena (máximo 10 pessoas)”

“dedicação, tempo, interesse aplicação do conhecimento, metodologia de ensino, local (ambiente)”

“Interesse pessoal, curiosidade, vontade, 1 curso bem estruturado, oportunidade para praticar.”

“esforço pessoal, uma boa escola, um bom método, um bom professor, tempo para estudar, possibilidade de usar a língua.”

“falar, falar, falar, ouvir muito, gramática, ler livros, exercícios c/ uso de gramática.”

3) Sobre o papel da gramática:

“ é o complemento da linguagem falada e ao meu ver necessária para o entendimento total da língua.”

“Sim, porque não é suficiente conseguir se comunicar apenas, mas sim se comunicar corretamente.”

“Sim, é preciso saber a estrutura da língua, para se ter entendimento do que está escrito, e apresentar com clareza suas idéias.”

4) Sobre o professor:

“O bom professor de língua estrangeira é aquele que conhece profundamente as duas línguas a que o aluno já possui e a nova e consegue transmitir de forma clara pacientemente e bem humorada.”

“Aquele que consegue a participação de todos, apresentando inclusive práticas “extra-livros”, tais como: vídeo, músicas, ...”

“É aquele que deixa os alunos falarem, não deixa a bola cair, corrige os alunos, tudo isso sem deixar de dar a matéria que é importante. Ele deve saber quando alguém precisa mais ajuda e auxiliá-lo, ou a todos, c/ exercícios e puxões de orelha.”

5) Sobre os assuntos que devem ser tratados nas aulas:

“Circunstâncias do dia a dia (jantar, informações etc.), circunstâncias de viagem, circunstâncias de compras, interrelacionamento com profissionais, circunstâncias especiais (doenças, emergências, etc...)”

“cotidiano, viagens, entrevistas de emprego”

“atualidade, personalidades, filmes, música, emprego”

6) Sobre as dificuldades no processo:

“Falta de tempo para praticar, bem como de pessoas para conversar.”

“Entender e acostumar com os sons das palavras e frases.”

“- p/ falar da maneira correta, depois que eu falei eu percebo que falei errado

- p/ escrever eu geralmente preciso abrir todos os livros p/ lembrar o que já aprendi.”

“- falta de tempo p/ estudar.

- maior dedicação no tempo disponível.

- pouco uso.”

Anexo 8: Coletânea de respostas para os Questionários 3 e 4

1) Sobre por quê estudar a LE

1.1 Italiano: *“Decidi fazer italiano porque gosto da língua e da cultura desse país.”*

“Por ter cidadania italiano e por achar o italiano uma língua muito bonita.”

“Tenho ascendência italiana.”

1.2 Alemão: *“Necessidade do alemão para o doutorado em filosofia.”*

“Há grande possibilidade de eu ir p/ a Alemanha por causa da minha área de trabalho.”

“É importante para o curso de engenharia.”

1.3 Hebraico: *“A língua hebraica ocupa um lugar muito peculiar na realidade q. os alunos vivem.*

Devo admitir q. ã funciona, à 1ª. vista, c/o 1 instru/o prático de comunicação (pois ã encontram, por aqui, c/ quem se comunicar), nem c/o 1 meio fácil de expressão ou aprendizado, pois ã há aplicação imediata ou meios de comunicação (TV, rádio, p. ex.) que os envolva. Procuo, no entanto, trazer-lhes o máximo de reali//e, c/ vídeos, jornais, folhetos de propaganda, entre outros, o q. lhes confere 1 tom de real motivação. Usam a lga. C/o meio de se expressarem sim e divertem-se c/ as descobertas e o modo de pensar e expressar as idéias desta cultura estranha a eles. Creio, no entanto, q. tb. sirva c/o status, já q. estão em 1 nível elevado e q. são rara/e compreendidos por estranhos. Devo acrescentar, ainda q., em muitos casos, tem fç religiosa (entre cristãos).

Os mais diversos motivos, desde a obtenção de créditos optativos (talvez por acharem q. seja fácil), necessi//e religiosa cristã, curiosi//e cultural, busca de 1 grupo/povo para além da lga apenas, até os raríssimos casos de judeus q. já tenham estudado a lga em escolas judaicas e q. queira mantê-la ou simples/e ã esquecê-la.”

1.4 Japonês: *“Sou descendente de japoneses.”*

“Minha namorada é descendente de japoneses.”

“Por causa das oportunidades profissionais.”

“Gosto da cultura japonesa.”

Observação: Para as turmas de inglês que responderam ao questionário, a língua é obrigatória no curso.

2) Sobre a relação com a língua materna:

“Acho que quando você tem problemas com a sua língua materna, fica muito mais complicado querer aprender outra. Não acho muito bom os métodos de ensino de língua que tentam ensinar a gente primeiro a falar para depois saber a gramática, tipo alfabetização. A gente já sabe o que é gramática e usa, e isso devia ser mais aproveitado.

Também acredito que estudar outras línguas acaba levando a gente a entender, melhor a própria língua.”

“Acho que palavras de baixo calão denigrem a cultura e reduzem o vocabulário.”

3) Sobre o sentimento de nacionalidade

“Como judeu, acho muito importante saber o hebraico, para poder ler certos “livros”, e falar a língua de Israel.

Sou descendente de pessoas européias, mas antes disso, de hebreus. E isto às vezes me faz pensar que pertenço mais a esta nacionalidade do que a brasileira. São 5000 anos de cultura, que não se pode “jogar fora”.

Quando falamos palavras obscenas em outra língua, não pensamos que ela pode ter o mesmo impacto que um palavrão brasileiro. É mais simples de dizer. Ainda mais por que em outras línguas, há pessoas que não entendem o que nós estamos dizendo.”

“Não creio que para meus alunos o italiano seja um fator de status. Para alguns deles (os que descendem de italianos) talvez seja uma espécie de resgate de uma identidade, para outros é um instrumento para sua vida acadêmica (embora deva confessar que sejam poucos!). Não acredito que para eles o italiano seja um instrumento ou uma possibilidade de falar e pensar coisas que não falam ou pensam na língua materna – pelo menos espero que isso não seja verdade, porque seria deprimente demais – mas me parece que a aula de italiano é um espaço mais relaxado onde podem exprimir-se sobre diversos assuntos.

Acho que a maioria por motivos “afetivos”. Muitos me procuram dizendo que aprender italiano era um sonho antigo.”

“Eu me sinto tão judeu como brasileiro, o amor que tenho por Israel é o amor dos meus antecedentes, o amor pelo país do meu povo, sempre me preocupo com o que ocorre em Israel e procuro

acompanhar sempre, quanto ao Brasil, é a pátria que acolheu minha família, é o meu lar e me sinto muito brasileiro, apesar das dificuldades de nosso país.”

“Brasileira privilegiada. Quando o Brasil me envergonha: Brasil, campeão mundial de futebol, sou brasileira. Fome, miséria, sou japonesa.”

“Esta é uma questão complicada; não me sinto israeli, no entanto, por ser judia o meu sentimento em relação a Israel é muito forte. Sinto que lá é minha casa, mas isso não quer dizer que não me sinta brasileira.”

“Às vezes me sinto americanizado (ñ americano) devido a influência dos Estados Unidos na nossa cultura.”

“Não. Sinto me brasileiro. Apenas me deparo em certas situações onde me vejo comportando-me e reagindo de uma forma diferente, característica dos hábitos e traços da cultura alemã que há em minha família. Por ex.: ser mais disciplinado, exigente, concentrado, responsável, etc.... Ou chato, tímido, “rabugento”, etc... (até antipático)

“Meus avós paternos eram italianos. Não me sinto pertencer a essa nacionalidade. Sinto-me brasileira mesmo (infelizmente...)”

4) Sobre as sensações com as LEs

“Acho, por exemplo que italiano ou espanhol é uma língua mais fácil que o inglês.”

“Não me sinto totalmente à vontade com a língua, não consigo desvincular-se do Português ao usar o Inglês.”

5) Sobre significar na LE.

“Quando estou brigando, é mais fácil brigar em italiano.”

“Cada língua (?) suas limitações então é ótimo poder tomar emprestado outros significados de outras línguas que dizem aquilo que você procura. Por exemplo, achei “molto carino” este questionário!

Não gosto muito mas pronuncio alguns básicos como: merda, etc. No caso do italiano é super tranqüilo falar “parolece” como: cazzo, etc.

Minhas viagens à Europa foram fundamentais para alicerçar e provocar novas paixões pelas línguas. “A cada língua que se aprende se adquire e conquista uma nova alma”.

“Tirando obviamente os termos consagrados em inglês em computador e internet, há às vezes palavras que me vêm à mente primeiro em outra língua, porque parecem significarem “melhor” aquela idéia.”

“Uso muito mais palavras obscenas em línguas estrangeira, talvez por parecer que elas tenham mais “sentido” e sejam compreendidas por menos pessoas.”

6) Sobre o processo de aprendizagem:

“Acredito que a falta de uma aplicação mais prática do processo de aprendizado, a falta de um processo interativo é o que dificulta, mas não é a função deste curso, que se restringe à leitura. Falta uma atividade sensorial que facilite a absorção do conteúdo. Usando sons, imagens e sensações aprendemos mais de que ouvindo palavras que são esquecidas em questão de minutos.

Essa atividade de contato com o mundo, vivenciar a língua é o que fica, como provar uma fruta desconhecida, conhecendo sua cor, textura e sabor.”

“Acho que se tivesse contato com pessoas estrangeiras melhoraria meu desempenho.”

“A distância estrutural entre Português e Alemão dificulta a fluência, que dificulta a prática, que dificulta a memorização.”

Anexo 9: Fragmentos de conversas com emigrados para os E.U.A, pessoas comuns no Brasil e turistas de outros países.

Comentário do informante sobre uma francesa que havia se mudado para o Brasil:

“_ Como é que pode? Que coragem de largar a Europa para vir morar aqui.”

Comentário de um viajante brasileiro em um dos vôos Nova York – São Paulo:

“_ Mas vou te dizer, viu, nunca vi povinho como este, o brasileiro. Cê viaja para a Europa, pra os Estados Unidos, e pode ver que quem sempre fica bagunçando e falando alto são os brasileiros. Europeu não, fala com educação, baixo.”

Comentários de emigrados para Nova York sobre seus sonhos e sobre o Brasil:

“_ Eu vou ficar aqui 5 anos. Menos que isso não fico. Vou juntar dinheiro pra comprar minha casa e comprar tudo o que eu perdi.”

“_ Porque brasileiro, cê já viu, fofoca até. Você não pode confiar. Os homens brasileiros são todos machistas, só querem ficar contando quantas meninas já traçaram. O americano não, fica na dele, respeita a mulher.”

Comentário de uma brasileira no Brasil sobre a reação de uma turista européia no Brasil:

“_ Também, quem não gosta do Brasil? Tudo é lindo, as pessoas são receptivas.”

Comentário de turista européia sobre o Brasil:

“_ I've never eaten so well in my entire life.”

Anexo 10: Decisão do Plenário (Parecer no. 478/75-CE de 1º. e 2º. graus – Aprovado em 7/2/75 (processo no. 11.570/75))

O Conselho Federal de Educação, em Sessão Plenária, aprova a conclusão da Câmara de Ensino de 1º. e 2º. Graus nos termos do voto do Relator.

Declaração de voto sobre o parecer no. 478/75

É de Goethe, nas suas conversações com Eckermann, que quem não conhece uma língua estrangeira não pode conhecer bem sua língua nacional.

Também aqui esse *uma* não é propriamente numeral: é artigo indefinido, e apóia a interpretação do nosso preclaro colega Newton Sucupira.

Quer isso dizer que o saber mais de uma língua estrangeira pode contribuir ainda mais para o conhecimento de uma língua nacional.

No caso da educação brasileira, a aprendizagem de uma só língua estrangeira – em geral, hoje em dia, a inglesa – pode implicar – e implica, sem dúvida –, grave detrimento intelectual, que é o conhecimento de uma só civilização estrangeira na sua mais pura e insigne expressão – a língua – e a estratificação, nesse particular, do espírito do estudante em tal civilização, ou seja, num só processo, diferente do processo nacional, dever, sentir e interpretar a vida.

Quer para efeitos práticos, isto é, políticos, sociais e econômicos, quer para efeitos culturais, impõe-se que a língua francesa não fique, no sistema de educação brasileira, em condição de inferioridade em face de nenhuma língua estrangeira.

Aspecto importantíssimo, talvez ainda não considerado, é este: para um espírito agudo e aplicado o saber a língua francesa pode representar contribuição da mais alta valia ao conhecimento mais profundo da língua inglesa.

A razão é de origem histórica: da invasão, vinda da França, no século XI, resultou o domínio normando, isto é, francês, por dois séculos, durante os quais o inglês passou a ser a língua do povo apenas e a língua francesa veio a constituir-se em a língua oficial do país conquistado. Ainda hoje o dístico da Union Jack é “Dieu et Mon Droit”.

Eis algumas conseqüências dessa dominação política e lingüística: a) o enfraquecimento das desinências das declinações, o seu nivelamento e a sua substituição por preposições; b) a vantagem – como conseqüência desse fato – da aquisição de uma plasticidade que a língua inglesa não conhecia e, provavelmente, jamais viria a possuir; c) a introdução de numerosos processos sintáticos peculiares à língua francesa; e muitos, em última análise, ao latim, que passaram a coexistir com os processos anglo-saxônicos de estrutura da sentença; d) extraordinário enriquecimento do vocabulário anglo-saxônico, não só pela incorporação de vocábulos que representavam novas idéias, novos conceitos, novos objetos, senão também pelo aparecimento de numerosos sinônimos, de sutilíssima diferenciação semântica (dos cinco verbos e uma locução que exprimem *esperar* em inglês, quatro são de origem latina e aparecem no vocabulário inglês por intermédio da língua francesa), bastando assinalar que o vocabulário inglês, o mais rico dos vocabulários das línguas modernas, contém seguramente 70% de palavras de origem latina, cerca de 90% das quais encontraram na língua francesa o seu caminho para a língua inglesa, sendo de notar a esmagadora maioria dos termos usados na justiça, nas leis, na administração pública, na religião, na guerra, nas artes, nas ciências, nos divertimentos, nos artigos de embelezamento feminino, na culinária são de origem francesa. É curioso, por exemplo, que os nomes de certos animais, enquanto vivos, são saxônicos; uma vez abatidos e servidos à mesa, passam a ter denominações de origem francesa (*sheep – mutton; ox – beef; calf – veal; deer – venison* etc) o que pode ser atribuído ao poder político, mas talvez, também, e mais justamente, à superioridade da cozinha francesa.

São igualmente de suma significação as influências francesas na formação da poesia inglesa, na substituição do largo metro bárbaro dos grandes poemas iniciais, na sua variedade, na utilização regular da rima.

Assim, pois, a língua de Racine, que, na expressão lapidar de Newton Sucupira, nos dá a disciplina do essencial, ofereceu à língua de Chaucer numerosos elementos para que viesse a ser o admirável instrumento de comunicação quotidiana e de expressão literária, quer em prosa, quer em verso, que hoje é.

Conseqüentemente, a aprendizagem da língua francesa, além dos notórios efeitos culturais, sociais, econômicos e políticos, que produz por intermédio do seu estudo, concorre eficazmente para o melhor conhecimento da nossa língua nacional, como afirmou Goethe, de modo geral, acerca de qualquer língua estrangeira, e, por igual, para o melhor conhecimento da língua inglesa, que deve tanta e tão larga e viva contribuição.

(a.) Abgar Renault.